

البناء الوجداني للطفل



دكتور

مسعد أبو الديار

أستاذ علم النفس المشارك

رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات

مركز تقويم وتعليم الطفل - الكويت



mohamed khatab

البناء الوجداني للطفل

د. مسعد أبو الديار

أستاذ علم النفس المشارك

رئيس وحدة البحوث وتطوير الاختبارات

مركز تقويم وتعليم الطفل

فهرسة مكتبة الكويت الوطنية

١٥٠,٢٧ أبو النديار، مسعود نجاح البناء الوجداني للطفل / مسعود نجاح أبو النديار، ط١ - الكويت: شركة دار الكتاب الحديث، ٢٠١٣ ٣٢٧ ص ٢٤ سم ردمك: ٠٢-٦-٤٥-٩٩٩-٩٧٨ ١. علم النفس التربوي ٢. الوجدان ٣. الأطفال - تربية أ. العنوان
رقم الإيداع: ٢٠١٣/٥٦٩ رقم الردمك: ٠٢-٦-٤٥-٩٩٩-٩٧٨

الطبعة الأولى

١٤٣٥ هـ - ٢٠١٤ م

الإخراج الفني

محمد محمد الزميل

نشر وتوزيع

دار الكتاب الحديث
www.dkhbooks.com

٩٤ شارع عباس العقاد - مدينة نصر - القاهرة ص.ب ٧٥٧٩ البريدي ١١٧٦٢ هاتف رقم: ٢٢٧٥٢٩٩٠ (٠٠ ٢٠٢) فاكس رقم: ٢٢٧٥٢٩٩٢ (٠٠ ٢٠٢) بريد إلكتروني: dkh_cairo@yahoo.com	القاهرة
شارع الهلالي: برج الصديق ص.ب: ٢٢٧٥٤ - ١٢٠٨٨ الصفاة هاتف رقم ٢٤٦٠٦٣٤ (٠٠ ٩٦٥) فاكس رقم: ٢٤٦٠٦٢٨ (٠٠ ٩٦٥) بريد إلكتروني: dkhkuwait@gmail.com	الكويت
B. P. No 061 - Draria Wilaya d'Alger- Lot C no 34 - Draria Tel & Fax (21)353055 - Tel (21)354105 E-mail dk.hadith@yahoo.fr	الجزائر

الحقوق في محتويات هذا الكتاب جميعها، بما فيه من جداول ورسوم وأفكار، محفوظة للمؤلف ولا يجوز إعادة طبعها كلها أو جزء منها، أو نقلها أو الاقتباس منها، أو نشرها بأي أسلوب دون موافقة خطية من المؤلف.

المحتويات

الصفحة	الموضوع
13	مقدمة الكتاب
17	الفصل الأول: العاطفة والوجدان بين النشأة والمفهوم
19	نشأة العاطفة والوجدان وأهميتهما
22	أهمية الوجدان والعواطف في حياة الإنسان
26	تعريف الوجدان
27	بعض المصطلحات المرادفة للوجدان
30	سيكوفسيولوجيا الوجدان وأساليبه المختلفة
36	الذاكرة الوجدانية / الانفعالية والدماغ
38	تبادل الحركة مع الذاكرة الوجدانية / الانفعالية
40	دور العاطفة في الذاكرة
41	كيف تؤثر العاطفة على الذاكرة؟
42	الذاكرة وكبت المشاعر والوجدان
43	ارتباط مناطق العقل بالتفاعل بين العاطفة والذاكرة
43	تأثير الحالة المزاجية على التذكر
44	ضعف الذاكرة وتأثير ذلك على المشاعر
45	أوهام الذاكرة والمشاعر
46	اختلافات النوع والعمر في معالجة الذكريات الوجدانية
47	الإيقاع مقابل التقليد الوجداني
48	قياس العواطف والوجدان

55 الفصل الثاني: صعوبة وصف المشاعر والوجدان وتحديدهما (الأليكسيثيميا)

- 57 تعريف المشاعر
- 57 أهمية المشاعر
- 58 كيف تتغير انفعالات الأطفال ومشاعرهم؟
- 58 كل طفل مختلف في مشاعره
- 59 تأثير المشاعر والانفعالات على التعلم
- 62 أهمية وصف المشاعر
- 64 مفهوم صعوبة وصف المشاعر (الأليكسيثيميا)
- 65 معدل انتشار الأليكسيثيميا
- 66 أعراض الأليكسيثيميا
- 67 المظاهر الفسيولوجية للأليكسيثيميا
- 68 العوامل المؤدية للأليكسيثيميا
- 69 تأثير الأليكسيثيميا على العلاقات الاجتماعية
- 70 الأليكسيثيميا وجودة الحياة
- 71 الأليكسيثيميا والأمراض العضوية
- 73 قياس الأليكسيثيميا عند الأطفال وتشخيصها
- 74 إرشادات عامة لخفض الأليكسيثيميا

79 الفصل الثالث: الوجدان ولغة الجسد

- 81 ماذا تعني لغة الجسد؟
- 82 مم تتكون لغة الجسد؟

83	أهمية لغة الجسد
84	التعلم من لغة الجسد
85	لغة الجسد والجوانب الوجدانية
87	بعض رموز لغة الجسد وكيفية التعبير عن الوجدان
88	لغة العيون
89	الجهاز العصبي ولغة الجسد
91	الاختلافات الثقافية في لغة الجسد
93	أشكال لغة الجسد وارتباطها بالعواطف لدى الكبار
98	لغة الجسد والتطور الجسمي للطفل في السنة الأولى
101	أشكال لغة الجسد وارتباطها بالعواطف لدى الطفل

117 الفصل الرابع: الإساءة الوجدانية للطفل

119	مفهوم الإساءة الوجدانية
122	حقائق حول الإساءة الوجدانية
123	معدلات انتشار إساءة معاملة الأطفال
124	مستويات الإساءة الوجدانية ودرجاتها
126	أشكال الإساءة الوجدانية
130	الإساءة الوجدانية والجفاء الوجداني مع الأسرة
132	آثار الإساءة الوجدانية
134	الاتجاهات والنظريات المفسرة للإساءة الوجدانية
143	علاج الإساءة الوجدانية للطفل

145 الفصل الخامس: التناقض الوجداني

- 147 معنى التناقض الوجداني وتشتاته
- 147 المصطلح حديثاً
- 149 التناقض الوجداني من وجهة نظر الباحثين
- 150 أسباب التناقض الوجداني
- 151 التفسير الفرويدي للتناقض الوجداني، انتماء الموضوع للحياة الانفعالية
- 152 مثال للتناقض الوجداني عند فرويد: (الحب المتأجج والكراهية الشديدة)
- 153 تعقيب على تفسير فرويد للتناقض الوجداني
- 153 التناقض الوجداني والجفاء العاطفي الأسري
- 155 التناقض الوجداني في الحياة الشخصية والحياة الاجتماعية
- 157 دورية المزاج (السكرولثيميا)
- 158 أسباب السكرولثيميا
- 158 علامات وأعراض السكرولثيميا
- 158 علاج السكرولثيميا
- 159 نماذج للتناقضات الحياتية
- 160 التناقض الوجداني والانحراف الوجداني

163 الفصل السادس: الكفاءة الوجدانية

- 165 مفهوم الكفاءة الوجدانية
- 166 مراحل نمو الكفاءة الوجدانية لدى الطفل
- 170 الكفاءة الوجدانية وكفاءة الذات
- 171 العوامل المؤثرة في كفاءة الذات
- 173 الكفاءة الوجدانية والسلوك

175	العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية
176	الكفاءة الوجدانية والعمل المهني
177	الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وتأثيرها على أطفالنا
179	الكفاءة الوجدانية والقدرة على الحب
181	الكفاءة الوجدانية والتنوع
182	الكفاءة الوجدانية والصدمات

185 الفصل السابع: الذكاء الوجداني

187	التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني
190	مفهوم الذكاء الوجداني
193	الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني
199	النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني
209	قياس الذكاء الوجداني
211	الذكاء الوجداني وارتباطه بالإبداع الوجداني
213	الذكاء الوجداني في مجال المدرسة وطرائق تربيته

217 الفصل الثامن: الإبداع الوجداني

219	مفهوم الإبداع
220	علاقة الإبداع بالذكاء الوجداني
222	الوجدان والتدفق (الانسياب) الإبداعي
224	التعلم وتدفق المشاعر
226	الذكاء والإبداع المعرفي
227	الوجدان والإبداع
227	تعريف الإبداع الوجداني

228 الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني

230 الفصل التاسع: النضج والضبط الوجداني

233 ماذا نعني بالنضج الوجداني؟

234 مظاهر النضج الوجداني

236 مؤشرات تأخر النضج الوجداني

236 النضج الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي والعضوي

237 النضج وعلاقته بالضبط الوجداني

239 الضبط الوجداني من منظور علم الأعصاب

240 استراتيجيات زيادة الضبط الوجداني

241 الضبط الذاتي للعواطف والوجدان وتطور نموهما

242 نظرة عامة على التطورات النمائية للضبط الذاتي للعاطفة

244 كيف نحسن نضجنا الوجداني؟

247 الفصل العاشر: الوجدان والقيم الروحية

249 أهمية المقومات الإيجابية

253 العلاقة بين الذكاء الروحي والبناء الوجداني للطفل

254 مكونات الذكاء الروحي

254 تقسيم (إيمونز)

255 تقسيم إمرام

256 تقسيمات أخرى

263 الفصل الحادي عشر: تنمية العاطفة والوجدان لدى الأطفال

- 265 التطور الوجداني للطفل
- 265 أساسيات تطوير المهارات الوجدانية
- 266 أهمية تعلم إدارة العاطفة والوجدان
- 267 أهمية التحكم في الانفعالات
- 268 كيف يطور الأطفال العواطف؟
- 269 طرائق تعليم العواطف
- 270 أفكار لتعليم العواطف
- 273 العاطفة والتطور الاجتماعي والانفعالي
- 274 المبادئ العامة لدعم التطور الوجداني للطفل
- 277 آليات عامة لدعم التطور الوجداني للأطفال
- 277 نماذج لبرامج تنمية المشاعر الوجدانية

295 المراجع

- 297 المراجع العربية
- 304 المراجع الأجنبية

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ سَرَّيْهِمْ ءَايَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ

الْحَقُّ أَوَّلَمَ يَكْفِ بِرَبِّكَ أَنَّهُ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾

(فصلت: ٥٣)

مقدمة

يسكن في أعماق كل منا مشاعر متباينة: فرح وحزن، حب وشوق، صدق وزيف، عتاب وعصب، مودة وكرهية، وتبقى هذه المشاعر كأمينة لا تتحرك إلا بمثيرات خارجية تستنطقها سنوياً، فيعبر عنها الإنسان بتعبيرات مختلفة، فمنهم من يعبر عنها بدموع تخفف عنه عبء ما حمه من تأثير تلك المشاعر، ومنهم من يعبر عنها بصمت، ومنهم من يعبر عنها بالانزعاج والانطواء و لوحدة .. ومنهم من يعبر عن مشاعره بقسوة وقوة، ومنهم من يعبر بحروف وكلمات. ومنهم من يعبر عن تلك المشاعر في لوحة تشكيلية فنية تعجز كل الأقلام عن وصفها بالكلمات، ومنهم من يعبر عنها في صورة حديث صوتي عندما يحدث أصدقاءه وأحبائه لكنه لا يستطيع ترجمة تلك المشاعر إلى كلمات تكتب وتقرأ، ومن الناس من لا يستطيع أن يعبر عن مشاعره أبداً، وهو ليس بارد الإحساس بقدر أنه لم يجد الطريقة المناسبة للتعبير عن مشاعره.

والمشاعر على المدى الطويل يسميها البعض مزاجاً - وقد تنقلب إلى حالة نفسية بتأثير دائم. المشاعر في امتداد الحياة قد تكون متكررة وفريدة ومميّزة بتمركزها عند كل شخص، إذ هي تختلف من فرد إلى آخر - حتى من شعب وحضاره إلى شعوب وحضارات أخرى. كل نفس فريده باختلاط وتنوع مزيج المشاعر التي تمرّ بها. فالبعض قد يكون يائساً من حياته (مما قد يسبب إلى قتل النفس)، وآخرون قد يحبّون الحياة لدرجة تجعل الموت أكبر مخاوفهم.

وينمو الأطفال وتتغير خصائصهم الجسمية بطرائق كثيرة في أثناء سنوات دراستهم الابتدائية، وكما يتطورون جسمانياً فإنهم أيضاً يتطورون اجتماعياً، ومعرفياً، ووجدانياً.

فالتعبير عن الوجدان جزء لا يتجزأ من حياتنا. فالمشاعر تبقى للكثير من الناس غامضة، ويصعب التعبير عنها تعبيراً بناءً فالوجدان والمشاعر هي جزء مهم منا. ولكي نعيش حياة كاملة وفعالة نحتاج إلى العديد من مصادر المعلومات مثل: (الأحاسيس، والأفكار، والوعي) لكي ترشدنا وتحفزنا وتساعدنا على إعطاء معنى للأشياء.

ويُعد الأطفال - بما لا يدع مجالاً للشك - أمل كل أمة ومستقبلها وحاملي لواء حضارتها. وبناء على ذلك فقد أصبح الاهتمام بالطفل مطلباً حضارياً يقاس من خلاله مدى تقدم الأمم وتحضرها

وتعد مرحلة الطفولة ولا سيما السنوات الخمس الأولى منها مهمة في نمو شخصية الطفل وتوحيده النفسي. فالرعاية التي يتلقاها الطفل في هذه المرحلة من القائمين على رعايته هي بمثابة حجر الأساس في بنائه النفسي. وبقدر ما تكون هذه الرعاية سوية تشعر الطفل بالعطف والأمان بقدر ما تكون صحته النفسية أفضل.

وكما يؤكد أنصار مدرسة التحليل النفسي أهمية السنوات الأولى من حياة الفرد لأنها فيها تشكيل شخصية الفرد وتكوين عاداته وميوله، ويرى فرويد وأتباعه أن سلوك الشخص والاضطرابات النفسية والعقلية التي قد يعانيها في مرحلة المراهقة والرشد يعود معظمها إلى أساليب التربية غير الصحيحة التي تعرض لها في السنوات الخمس الأولى من حياته.

ويرى اختصاصيو علم النفس النمو أن الطفولة شريحة واسعة، والتعامل معها يتطلب وعياً بخصائص الطفل النمائية وحاجاته الوجدانية التي هي أساس السلوك التوافقي السوي. فالاهتمام الواعي بهذه الجوانب النفسية (السيكولوجية) وفقاً للمنهج العلمي يتطلب الوقوف على واقع الطفل النفسي في مجال مدرسي، وتقضي أهم المتغيرات والعوامل الوجدانية التي تقف وراء تشكل سلوكه التوافقي في هذه المرحلة.

فالوعي بالذات وتعرف شعور ما وقت حدوثه، هو الحجر الأساس في الذكاء الوجداني، كما إن القدرة على رصد المشاعر من لحظة إلى أخرى عامل حاسم في النظرة النفسية الثابتة وفهم النفس، كما إن عدم القدرة على ملاحظة مشاعرنا الحقيقية تجعلنا نقع تحت رحمتها. فالأشخاص الذين يثقون بأنفسهم هم من نعدهم أفضل من يعيشون حياتهم، لأنهم يمتلكون حاسة واثقة في كل ما يتخذونه من قرارات، مثل اختيار زوجاتهم، أو الوظيفة التي يشغلونها.

إن توجيه العواطف في خدمة هدف ما أمر مهم يعمل على تحفيز النفس وانتباهها وعلى التصوق والابداع أيضاً. ذلك لأن التحكم في الانفعالات بمعنى تأجيل الإشباع ووقف الدوافع المكبوتة التي لا تقاوم أساس مهم لكل إنجاز، وكذلك القدرة على الانغماس في تدفق العواطف حين يستلزم ذلك التوصل إلى أعلى أداء. ونحن نجد أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة العاطفية والوجدانية على أعلى مستوى من الأداء كما إنهم يتمتعون بالفاعلية في كل ما يُعهد به إليهم.

وأود أن أشكر كلاً من الأستاذ/ سالم محمد الحطاب، والأستاذة/ مها عبد الفني منصور
لما راجعتهما اللغوية لمحتويات الكتاب. ويتمنى المؤلف أن يسد هذا الكتاب ثغرة في المكتبة العربية.
ويستفيد منه الباحث العربي وأولياء الأمور والقائمون على المؤسسات التربوية. وأرجو من
القارئ أن يزودني بملاحظات واقتراحاته حول محتوى مادة هذا الكتاب عسى أن أتلافى
ما فيه من ثغرات في طبعات أخرى.

والله أسأل أن ينفع به القارئ والمثقف العربي إنه نعم المولى ونعم النصير.

المؤلف

د. مسعد أبو الديار

2014

الفصل الأول

العاطفة والوجدان بين النشأة والمفهوم



الفصل الأول

العاطفة والوجدان بين النشأة والمفهوم

نشأة العاطفة والوجدان وأهميتهما،

في بداية القرن الثامن عشر. وصف الفلاسفة وعلماء النفس العاطفة كسمة مهمة للإنسان (Goldstein & Michaels, 1985). فقد بدأ اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس بالوجدان والانفعالات كمكونين للنفس البشرية منذ القدم، وكان الاتجاه الفلسفي قديماً موجهاً نحو العالم الخارجي، إلى أن جاء سقراط ليتجه بالفلسفة نحو البحث في داخل أعماق النفس البشرية، فاتخذ من الإنسان وطبائعه وغرائزه مادة أساسية في تفكيره وحواراته. وقد تمثل ذلك في حكمته المشهورة: (اعرف نفسك) (عبد الحميد، 2002، ص 11).

ويرى بيرت «Burt» أن مفاهيم أفلاطون يمكن التعبير عنها بلغة علم النفس الحديث من خلال النواحي: العقلية Intellectual، والانفعالية Emotional، والخلقية Moral، كما يمكن استخدام ألفاظ: المعرفة Cognition، والوجدان Affection، والنزوع Conation. (أبو حطب، وصادق 1996، ص 43) ووضع أفلاطون الوجدان والانفعال في مكان ما بين الروح والجسد، إلا أن نظريته عن الانفعال لم تكن واضحة حتى جاء أرسطو، لينظر إليها من خلال حياة الفرد المعرفية؛ وذلك قبل ظهور علم النفس المعرفي الحديث؛ حيث اعتقد أن الانفعالات تنشأ من خلال الأحداث التي نعيشها، ومن وجهة نظرنا حول العالم، كما رأى أن مصطلح الانفعال يأتي دائماً مرتبطاً بكل من السرور والألم، وذكر أن هناك قائمة من الانفعالات الأخرى الخاصة مثل: الغضب، الخوف، الرحمة، الشفقة، ثم شرح هذه الانفعالات في إطار أخلاقي، ورغم أن الأحداث التي نعيشها تعد ضرورة ومهمة في استدعاء الانفعالات ونشأتها عند أرسطو إلا أنه اعتقد أن تخمين المواقف هي التي تؤدي بنا إلى الخبرات الانفعالية (Strong Man, 2003, p.10). وتعد هذه النظريات هي بدايات فلسفة أولى للحديث عن موضوع الانفعالات.

ويُعد داروين من أوائل الأفراد الذين أسهموا في توضيح مصطلح الانفعال، وقد جاء داروين في الفترة من (1872 - 1955) لدراسة الخبرات الانفعالية في مواقفها الطبيعية، حيث درس الانفعالات عند الإنسان والحيوان، كما قدم لنا أدلة بأن الانفعالات يمكن أن تؤدي بنا إلى التكيف الذي يضمن بقاء الجنس البشري فقد كان اهتمامه الأول مُنصباً على الطبيعة الداخلية للانفعالات والدور الذي تؤديه في بقاء الإنسان حيث عدها ترقى من قيمة الكائنات، بل وتحافظ على السيادة والنوع (Yvette, 2002, p.10).

ودهب «ديكارت» Descartes إلى أن وظيفة العقل التفكير والشعور، فالتفكير في نظره ما ينطوي تحت النشاط الشعوري من الفاحية العقلية، ونقصد بالشعور ما يجد المرء في نفسه من أحوال السرور والألم أو الرضا والسخط أو الميول والرغبات. وتستطيع القول ن ديكارت قد قاد علم النفس كثيراً حين وجه الاهتمام بدراسة الشعور بدلاً من العقل، فأصبح علم النفس هو علم الشعور (حمزة، 1992، ص 27).

وفي عام 1892 ذكر «وليم جيمس» William James في كتابه دروس مختصرة في علم النفس تعريفاً عموماً في حينه قياسياً حين قال: خير تعريف لعلم النفس هو وصف حالات الشعور وتفسيرها بعد ذاتها. (عافل، 1987، ص 44) وأكد في عام (1943) أن الحوانب الانفعالية، و لشخصية، والاجتماعية، ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة (بدر، 2002، ص 8).

واعتقد «ماكدوجال» أن الانفعالات هي المدخل الأساسي والمفيد في دراسة أساسيات الوظائف النفسية، ورأى أن أي سلوك يصدر عن الإنسان يكون بدافع الحاجة إلى الغذاء أو الهروب من المثيرات الضارة، وأن مصطلح الانفعال يحدث كملحقات لهذه العمليات الأساسية، وينشأ من خلال إدراكنا لبيئتنا، ومن خلال التغيرات الجسمية المختلفة، وقد اعتقد ماكدوجال أن هناك انفعالين فقط لدى الإنسان هما: السرور والألم هما اللذان يعدلان سلوكياتنا، وتحت هذين الانفعالين توجد تجمعات غير عادية للانفعالات أكثر تعقيداً، وهو ما يميز البشر عن الحيوانات (Strong Man, 2003, 11) ورغم أن تعريف ماكدوجال لم يكن هو التعريف الحقيقي للانفعال إلا أنه استطاع أن يضع لنا خلفية مختلفة عما سبقوه من العلماء في نظريته عن الانفعال. وقد وجه نقداً إلى هذه النظرية وهو أن التغير الحادث لا يكون دائماً لمصلحة الكائن الحي، ففي حال لخوف قد يفقد الشخص قدرته على الحركة فيثبت في مكانه (القوصي، 1993، ص 164).

كما قدم جيلفورد (Guilford, 1959) نموذجاً عن بناء العقل، تحدث فيه عما يعرف باسم المحتوى السلوكي. ورأى جيلفورد أن السلوك يشمل إدراك الاستعدادات النفسية لدى الآخرين ولدى أنفسنا، ويتضمن الاستدلال بظواهر السلوك عما وراءها مثل رغبات الآخرين، وبيئاتهم ودراكاتهم ومشاعرهم.

كما قدم «واردن ورويس» Wardeel & Royce في عام (1978) تصوراً نظرياً في إطار نتائج الدراسات التي أجريت في هذا المجال حيث ذهبوا إلى وجود علاقة قوية بين كل من النظام الانفعالي و لنظام المعرفي، وتأثير كلاهما على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتعبلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم، (عبده وعثمان، 1423هـ، ص 249).

ويشير Wundt إلى أن علم النفس يبحث في ما يسميه بالخبرة الداخلية، أي إحساسنا الخاص

ومشاعرنا الخاصة وأفكارنا وعزمنا وذلك تمييزاً لها عن الخبرة الخارجية التي تكون موضوع العلوم الطبيعية. (Lyons & Schneider, 2005).

ويعتقد «ماكدوجال» أن العواطف لا الفرائز المجردة هي العوامل الدافعة المباشرة في لسلوك انراشد (عاقل، 1987، ص 251) وهي تؤدي دوراً كبيراً في تفسير حياتنا والتحكم في أساليب سلوكنا فكثيراً ما نلاحظ اندفاع الناس وراء عواطفهم التي يحاولون تحقيقها بمختلف الطرائق الممكنة، المشروع منها وغير المشروع. (حمزة، 1992، ص 151).

وقد ساهمت البحوث التحريبية على يد (Wisper, 1987) في فهم دقيق للبناء الوجداني، كما ساهمت نظرية العاطفة الأبوية مساهمة مهمة في تطوير عاطفة الأطفال. على يد عدد من الباحثين أمثال: (Winnicott, 1970 ; Mahler, Pie & Bergman, 1975; Kohut, 1977; Elson, 1987) كما درست العاطفة في بعض الدراسات كبناء ذات بُعد واحد إما شعوري أو معرفي (Goldstein & Michaels, 1985; Feshback, 1975). كما استخدمت العاطفة في التعريفات الحديثة المعاصرة كبناء متعدد الأبعاد يحتوي على العناصر المؤثرة وجدانياً، اجتماعياً، ومعرفياً وسيتم تناول ذلك بالتفصيل في الصفحات التالية.

ويرى «أفريل وكون وهاهان» (Averill, Chon & Hahan, 2001) أنه كان ينظر قديماً إلى الوجدان على أنه عملية فطرية (بيولوجية)، أما الآن فينظر إليه على أنه بمثابة دالة لنسب معينة موجودة في عقل الإنسان (عملية تفكير عليا) كما أن الاختلافات الثقافية في التعبير عن الوجدان والعاطفة بين الأفراد داخل المجتمع الواحد، أو بين المجتمعات المختلفة دليل قوي على الإبداع الوجداني، التي تؤدي المتغيرات الشخصية، والاجتماعية، والبيئية، والمعرفية دوراً أساسياً في بنائه، ويمكن قياسه عن طريق مقاييس الأداء وهوائم التقدير الذاتي، وسوف يُشرح ذلك تفصيلاً في أحد الفصول التالية.

وأظهرت الدراسات المعاصرة التي أجريت على العواطف والانفعالات الإنسانية أن هناك مهارات وقدرات انفعالية يتفاوت الأفراد في امتلاكها، هذه المهارات والقدرات تؤثر في سلوك الأفراد نفسياً واجتماعياً ومعرفياً، وهي مهارات الوصول إلى الأفضل في شؤون الحياة جميعها إذا ما أخذ في اعتباره دور المشاعر والانفعالات وأثرها.

أن ما يشير إليه علماء النفس المعاصرون في الغرب من أهمية للمشاعر والانفعالات وأثرها في سلوكيات الأفراد في حوانب الحياة كافة، وأن نجاح الفرد لا يتوقف فقط على الذكاء الأكاديمي (IQ) بل على الذكاء الوجداني أيضاً (EQ)، قد سبقهم إليه علماء الإسلام قديماً وحديثاً عندما تحدثوا عن العقل والقلب.

ويرى التراث الإسلامي بالكثير من الموضوعات التي تتحدث عن التفكير والمشاعر، وأن القلب يفكر ويعقل، وكلاهما له دور وتأثير في تيسير حياة الفرد ووصوله إلى الحقيقة.

أهمية الوجدان والعواطف في حياة الإنسان،

يمكن تقسيم أهمية الوجدان والعواطف إلى ما يأتي:

أولاً الأهمية السيكولوجية للوجدان والعواطف في حياة الإنسان

تؤدي استجابات الطفل لمختلف المشاعر التي يمر بها كل يوم أداءً كبيراً في اختياراته وسلوكه، وكيفية مواجهته للحياة والاستمتاع بها. وينطوي التطور الوجداني على معرفة ما الانفعالات والعواطف؟ وفهم كيفية حدوثها؟ وسبب ذلك؟ وتعرف المشاعر الشخصية ومشاعر الآخرين، وتطوير الوسائل الفعالة للتعامل مع هذه المشاعر، وكلما نضج الأطفال وتعرضوا لمواقف مختلفة، فإن حياتهم الوجدانية تصبح أكثر تعقيداً، وتتطور مهارات إدارة هذه العواطف المختلفة، وتكتسب أهمية في الصحة والسلامة العاطفية للطفل.

كما تؤدي الانفعالات والعواطف دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد وسلوكه، وتتألف من جانب شعوري ذاتي وجانب خارجي ظاهر يتمثل في التعبيرات والحركات التي تبدو على الفرد المنفعل وكذلك في الاختلالات الوظيفية التي تطرأ على أجهزة الجسد كاضطرابات التنفس، وخفقان القلب.

أن ترابط الحياة النفسية معناه التنظيم بين سمات الشخصية وتنسيقها في وحدة متكاملة تمكن الفرد من أن يسلك سلوكاً ناجحاً متوافقاً مع بيئته وهو ما يميز الشخصية السوية والمتزنة عن غير السوية، وهذا التقسيم للحياة النفسية من عقل ووجدان ونزوع ليس إلا وسيلة منهجية تقتضيها الدراسة العلمية.

لقد بُحث الوجدان كسمة لأهميته في تطور الذات والعلاقات الاجتماعية واحترامها وتنمية التواصل مع الآخرين (Goldstein & Michaels, 1985).

كما تبين وجود علاقة بين العاطفة الأمومية وعاطفة الأطفال وأسلوب التواصل بينهما لقد قُدمت طرائق جديدة للاتصال الأمومي والعاطفة متعددة الأبعاد، كما أن الاتصال اللفظي بين الأم وطفلها وسيلة لنقل العاطفة، وهي وسيلة مهمة لتعميق العاطفة بين الأم وأطفالها.

كما اكتشف «إدوارد دينر» Edward Diener العالم السيكولوجي في جامعة إلينوي بولاية أوربانا أن النساء عموماً يشعرن بعواطف إيجابية وسلبية أقوى كثيراً من الرجال. وبصرف النظر عن

لاختلافات بين الجنسين نجد أن الحياة العاطفية أغنى كثيراً لدى من يتمتعون بقوة الملاحظة... ذلك لأن الحساسية العاطفية تعني عندهم حين يتعرضون لأقل إثارة انطلاق عنان عاصمة من الانفعالات، سواء كانت تلك العاصفة مبهجة أم كئيبة. بينما الآخرون عند أقصى الطرف العاطفي الآخر. يكادون لا يشعرون بشيء على الإطلاق حتى في ظل أقصى الظروف.

كما تدل النتائج على أن تطور مستقبل البحث العلمي الذي يتناول وجدان الأطفال يجب أن يستخدم الدمج بين الوسائل ذات الصلة مثل: الأدوات النفسية، وبرامج تعديل السلوك، ومحاولات القياس لمعرفة الداخلي، وعمليات العاطفة التي تتضمن فكرة الوجدان.

كما أثبت التراث السيكولوجي أن أولياء الأمور والقائمين على الرعاية يؤدون أداءً مهماً في دعم تطور الأطفال عاطفياً ووجدانياً، ويقومون بذلك من خلال الاستجابة الفعالة لعواطف الأطفال بتقديم الأمثلة لكيفية تعاملهم مع انفعالاتهم، وبالحديث إلى الأطفال حول المشاعر والانفعالات وكيفية التعامل معها، وبالمثل يستطيع العاملون في المدرسة تقديم الدعم لعملية التطور العاطفي للطفل.

ويستمد أيضاً الوجدان أهميته السيكولوجية من خلال الأدبيات النظرية التي حاولت تفسيره ومنها على سبيل المثال:

1. النظرية الفينومينولوجية Phenomenological Theory: التي أسسها Husserl. واهتمت بالخبرة الشخصية للوجدان، كما ترى أن الانفعال والمشاعر هما الطريق الذي ينقلنا إلى العالم، وهو الذي يعطينا القوة لتحمل ما يواجهنا فيه من مصاعب.

كما اهتم أصحاب التحليل الفينومينولوجي بالمعنى الذي يحمله الانفعال والمشاعر سواء وقع هنا المعنى داخل الفرد نفسه أم في الجو الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم أصحاب هذه النظرية بتحليل الخبرات الانفعالية للفرد حيث أن هذا التحليل يقودنا إلى معرفة الجوانب الخاصة بالهوية والذات والشعور (Strong Man, 2003, p.37).

2. نظرية التحليل النفسي Psycho Analytic Theory of Emotion وترى أن الانفعالات والمشاعر ما هي إلا رملة أو مجموعة من الأعراض المخرجة التي تعد جزءاً من الهيئة الوراثية للبشر، وهذه الأعراض يمكن إدراكها كتعبير للشعور، وتعد الحياة الانفعالية للبشر، من وجهة نظر فرويد لا شعورية، وأن المشاعر لا تأتي من الإدراك الواعي أو الشعور، لذا فإن الانفعال يستدل عليه من خلال المعلومات التي يقررها المريض، ولا يمكن اختبارها أو فحصها من خلال الملاحظة فقط. (Rose, 1998, p. 8-9).

3 نظرية السلوكية Behavioral Theory: تعامل «واطسون» مع الانفعال والمشاعر على أنها نمط وراثي من الاستجابة تتضمن تغيرات كبيرة في جسم الكائن كله ولا سيما في الأنشطة الحشوية والعديدية، ومن الملاحظ أن واطسون لم يهتم بالتحليل الفسيولوجي للانفعال أو بدور الجهاز العصبي (Strong Man, 2003, p.50). أما «سكندر» فيرى أن الانفعال لا يرى من خلال العمليات الحسمائية مثل تغيرات ضغط الدم ولكنه يرى من خلال الملاحظة الموضوعية للتعبيرات التي تظهر في السلوكيات والاستجابات المتعلمة (Rose, 1998, p.10).

4 النظريات المعرفية للانفعال Cognitive Theories of Emotion. تقرر أن الانفعال والمعرفة يرتبطان مع بعضهما البعض ارتباطاً تكاملياً (لكن ليس تماماً)، ومن المستحيل تخيل الانفعال من دون وضع المعرفة في الاعتبار، فالعوامل المعرفية كالإدراك والإحساس هي التي تشكل انفعال الفرد في موقف محدد، وتفاعل الإحساس والإدراك هو الذي يكون الخبرة الشعورية لانفعال ما. (عشوى، 1997، ص 111). وتعد العمليات المعرفية وثيقة الصلة بالانفعال فهي يمكن أن تؤثر تأثيراً محدداً على: ما الذي تهتم به من مظاهر؟ كيفية تعليم الناس تمييز المشاعر؟ كيف يتعلم الناس تعرف مشاعر الآخرين؟ كيف ينمي الناس خبراتهم الانفعالية المعقدة؟ (Nannis, 1988, p. 41). فلقد تعددت وجهات النظر داخل هذه النظرية إلى أن ظهرت المداخل المتعددة «لبياحيه وتلاميذه» وظهرت في الآونة الأخيرة نظرية العقل كمدخل جديد للنظرية المعرفية. ثانياً: الأهمية الفسيولوجية للوجدان في حياة الإنسان:

في عام 1974، في أثناء رسم خريطة الجسم البيولوجية في معمل كلية طب الأسنان بجامعة «روشستر» اكتشف العالم السيكلولوجي «روبرت أدر» Robert Ader، أن جهاز المناعة مثله مثل «الدماغ» يمكنه التعلم. فكان اكتشافه بمنزلة صدمة علمية، إذ كان الشائع في علوم الطب أن الدماغ، والجهاز العصبي المركزي، وحدهما هما اللذان يستجيبان للخبرة بتغيير أسلوب سلوكهما. لذلك أدى اكتشاف «أدر» إلى التوصل إلى طرائق متعددة يتصل بها الجهاز العصبي بالجهاز المناعي - والمسارات البيولوجية التي تجعل الدماغ، والمواقف، والحسد متصلة دائماً، بل متضاهرة تضاهراً وثيقاً.

فقد وجد فريق من الباحثين أن المواد الحاملة للرسائل التي تعمل عملاً واسعاً في كل من الدماغ والجهاز المناعي، تكون أكثر كثافة في المناطق العصبية التي تنظم الانفعالات والمواقف. وجاء «ديفيد هيلتن» David Filten أحد زملاء «أدر»، بأقوى الأدلة على وجود سبيل فيزيقي مباشر يسمح للمواقف بالتأثير في الجهاز المناعي. فقد لاحظ أن للمواقف تأثيراً قوياً في الجهاز العصبي الذاتي، ينظم كل شيء بدءاً من مقدار إهراس الأنسولين حتى مستويات ضغط الدم. تم اكتشاف

نمطة التقاء يتواصل عندها الجهاز العصبي الذاتي تواصلاً مباشراً مع الخلايا الليمفاوية، والخلايا البلعمية وهي من خلايا جهاز المناعة.

كما أن هناك مسار رئيس آخر، يربط العواطف بالجهاز المناعي من خلال أثر الهرمونات التي تفرز تحت ضغط التوتر وهي هرمونات «الكاتيكولامينز» Catecholamines المعروفة باسم «الأدرينالين» و«النورادريالين»، والكورتيزول، والبرولاكتين، وأفيونات الجسم الطبيعية. وليبتا - إندورفين، والإيكفالين، كلها تفرز في أثناء استثارة التوتر، ولكل هذه المواد أثر شديد في الخلايا المناعية، ورغم تعقد العلاقات فإن الأثر الرئيس هو أنه عندما تزداد نسبة هذه الهرمونات داخل الجسم، فإن عمل الخلايا المناعية يكون أبطأ، فالتوتر يقلل المقاومة المناعية مؤقتاً ويحدث احتفاظاً بالطاقة؛ لأن الأولوية تكون للحالة الطارئة الأكثر مباشرة، أما إذا ظل التوتر مستديماً ومكثفاً وقوياً فقد يصبح الأثر طويل الأمد (Kami, 1995).

رغم هذه نشواهد والنتائج المهمة، ما زال بعض الأطباء يتشككون في أن العواطف مسألة ذات أهمية إكلينيكية، من بين أسباب هذا التشكك، أن التوتر والانفعالات السلبية تضعف خلايا المناعة المختلفة، لكن ليس من الواضح دائماً إذا كانت هذه التغيرات كافية لإحداث فرق من الناحية الطبية.

ومع ذلك، فإن هناك عدداً متزايداً من الأطباء بدأ يعترف بأهمية العواطف في علوم الطب، وعلى سبيل المثال: صرح الدكتور «كامران نزهات» Kamran Nezhat، طبيب النساء البارز والجراح المتخصص في المناظير بجامعة ستانفورد قائلاً: «إذا أبلغتني سيدة في اليوم المحدد لإجراء العملية أنها خائفة ولا تريد إجراءها، فإنني ألغي العملية...»، ويستطرد قائلاً: «يعرف كل جراح أنه من الصعب نجاح عملية لأشخاص مذعورين، هم ينزفون كثيراً، ويتمرضون أكثر للمدوى والمضاعفات، ويحتاج شفاءهم لوقت أطول. والأفضل أن يكونوا هادئين». (Kami, 1995).

والسبب صريح في ذلك: الذعر والقلق اللذان يرفعان ضغط الدم، والأوردة المتسعة بسبب ضغط الدم تنزف بمرارة أشد إذا قطعها مبضع الجراح، والنزف من أكثر المضاعفات الجراحية خطورة، وقد يؤدي أحياناً إلى الوفاة.

لقد أخذت الشواهد البحثية تتزايد على الأهمية الإكلينيكية للعواطف والانفعالات، وقد جاءت أكثر البيانات إثارة عنها لتؤكد أن الانفعالات المشوشة ضارة بالصحة إلى حد ما، وتبين أن من يعانون قلقاً مزمناً، وفترات طويلة من الحزن والتشاؤم، وتوتر دائم، أو عداوة لا تقتر، وطباع حادة وشكوك، هم عرضة لخطر الإصابة بالأمراض مثل: الربو، والتهاب المفاصل، والصداق، وقرح

المعدة، ومرض القلب، وهذا الاتساع في النطاق يجعل الانفعالات المزعجة، تماثل سموماً خطيرة كالتدخين مثلاً، أو ارتفاع نسبة الكوليسترول مثل: مرض القلب أي أنها خطر كبير على الصحة.

ومن المؤكد أن هذا يرتبط ارتباطاً إحصائياً واسع النطاق يوضح أن كل من يعيش هذه المشاعر المزمنة سيقع فريسة الأمراض العضوية بسهولة أكثر. غير أن الأدلة أوسع نطاقاً مما تشير إليه هذه الدراسة الشاملة من دور فاعل تؤديه العاطفة في الأمراض. وستوضح لنا نظرة أكثر تفصيلاً إلى بيانات الانفعالات المحددة، ولا سيما الثلاثة الكبار منها الغضب، والقلق، والاكتئاب. أن للمشاعر أهمية طبية رغم أن الآليات البيولوجية التي تأثرت بها هذه الانفعالات، لم تفهم بعد تمام الفهم. (Kami, 1995).

تعريف الوجدان،

وردت كلمة الوجدان في اللغة العربية وقواميسها بعدة ألفاظ ومعان منها المحبة، والبغض، والغضب، والحزن وغيرها. إلا أنها ارتبطت في أغلب الأوقات بمعنى الحب والمودة.

والوجدان: يطلق في الفلسفة، على كل إحساس أولي باللذة أو الألم، كما يُطلق على ضرب من الحالات النفسية من حيث تأثرها باللذة: أو الألم في مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك والمعرفة.

وقد درست معظم البحوث التجريبية العاطفة في بدايتها بطريقة غير مباشرة (Thompson, 1987; Strayer, 1987; Barnett, 1987)، وتناولتها إما كبناء شعوري أو كبناء معرفي مثل البحوث الاجتماعية المعرفية (Barnett, 1987)، في الجانب الآخر توصلت البحوث التطورية إلى أن أهم عنصر للعاطفة هو الجانب الشعوري فقط. (Feshback, 1975; Strayer, 1987).

وبدأت مؤخراً بحوث النمو في تصور العاطفة كبناء متعدد الأبعاد. وهذا التصور كان محاولة للحد من المعتقدات الجديدة الناشئة: بمعنى أن المعرفة والشعور محددان رئيسان للعاطفة، وأن النموذج المتعدد الأبعاد للعاطفة يتضمن عناصر معرفية كالإدراك وفهم العاطفة (الشعور)، وأيضاً عناصر شعورية مؤثرة للمشاركة (شعور غير مباشر)، أحياناً يطلق عليه الاستجابة العاطفية (Feshback, 1975; Strayer, 1987)، ومن الباحثين الأوائل الذين بحثوا في النماذج المتعددة للعاطفة هو «فيشباك» فقد اعتقد أن العاطفة تتضمن عنصرين يميزان الناس، وهما العنصر المعرفي والمعني بالحواسب المعرفية. والآخر هو المكون الشعوري، أما نموذج «هوفمان» فقد كان أوسع وأعمق من نموذج «فيشباك» (Feshback, 1987; Huffman, 1987) حيث اعتقد «هوفمان» أن العاطفة تتكون من عناصر شعورية ودافعية ومعرفية. ومع ذلك ركز بحث «هوفمان» فقط على أن

لعاطفة مشاعر والم (Huffman, 1987) كما أشار كل من «فيشباك وهوفمان» إلى أن الازدواج والتعددية في العاطفة يتطلب وجود عناصر شعورية ومعرفية معاً.

وبشكل عام تعددت تعريفات الوجدان عند المتخصصين في التربية وعرفوا الوجدان بأنه «كلمة تشمل الأحوال النفسية التي يقوى فيها شعور الإنسان مع ما يصحبها من لذة وألم. فالجوع والعطش وحب واليغص والسرور والحزن واليأس والرجاء كلها وجدانيات تصل إلى النفس فتحدث بها لذة أو ألماً». (الفقي، 1390هـ، ص 57).

ويعرف الوجدان أيضاً بأنه «قوة في أعماق نفس الإنسان يلاحظها، تحذره من فعل الشر إذا أُخري به، وتحاول أن تصده عن فعله. فإذا أصر على عمله وأخذ يفعل أحس بعدم الارتياح في أثناء الفعل لعصيانه تلك القوة، حتى إذا أتم هذا العمل أخذت هذه القوة توبخه على الإتيان به وأخذ يندم على ما فعل. كذلك يشعر بأن هذه القوة تأمره بفعل الواجب، فإذا بدأ في عمله شجعت على الاستقرار فيه، فإذا انتهى منه شعر بارتياح وسرور، وبرفعة نفسه وعظمتها». (أمين، 1969، ص 68).

وهناك من يراصد الانفعال بالوجدان بعدّه مصطلحاً واسع المجال فهو يشمل الحالات الوجدانية التي يمر بها الإنسان جميعها بصورها المختلفة. وقد شب خلاف كبير بين الفلاسفة وعلماء النفس منذ القدم حول وضع تعريف محدد للانفعال فلم يستلمعوا ذلك، وفي الماضي كانت معظم الدراسات النفسية التي تناولت الانفعال ما هي إلا نوع من التفكير العقلي وكانوا ينظرون إلى الأفراد على أنهم مثل الأجسام، وشيئاً فشيئاً يتطور الأمر لدراسة الانفعال من منظور تكاملي وازدواجي في اعتباره الشخصية والسياق الموقف للكلام (Goleman, 1995, p.8). وتعرف الانفعالات من الناحية النفسية بأنها محفزات للسلوك، فهي تُعدّ قوى محفزة تدفع الفرد إلى ضروب معينة من السلوك المتنوع (منصور وآخرون، 2004، ص 205). ومن ناحية ربط الانفعال بالتغيرات الجسمية التي يمكن ملاحظتها عند حدوثه أنه إدراك للإحساسات البدنية العضوية (السيد، 1997، ص 196).

بعض المصطلحات المرادفة للوجدان:

1. العاطفة.

«العاطفة من مصدر (عَطَفَ) يقال: عطفت عليه عطوفاً، وعطفه تعالى عليه عطماً. وفلان أهل أن يعطى عليه ويتعطف، وخير الناس العطّاف عليهم: العطوف على صغيرهم وكبيرهم». (الرمحشري، 1404 هـ، ص 314).

والعاطفة مفرد عواطف، والعواطف تؤدي أداءً مهماً في حياة الإنسان، فهي مصدر لمعظم الدوافع، لأنها تعطي الحياة الإنسانية ولا سيما الوجدانية منها نظاماً واتساقاً نحو أهدافها والذات. (العثمان، 1402هـ، ص 264).

والعاطفة من مصدر (عَظَفَ): (عطف وعطوفاً) رحم - حنّ (المعجم الوسيط، مادة رحم) وقد أورد علماء التربية بعض التعريفات للعاطفة، من ذلك أن: «العاطفة تنظيم مركب من عدة انفعالات صاحبته نوع معين من الخبرات السارة أو غير السارة». (موسى، 1976، ص 273). كما تُعرف بأنها: «استعداد مكتسب ناتج عن تنظيم النواحي الانفعالية والترويعية نحو موضوع معين». (القوصي، 1954، ص 70).

كما تعرف بأنها: «اتجاه وجداني نحو موضوع بعينه مكتسبة بالخبرة والتعلم» (الزنتاني، 1984، ص 588).

ويقسم علماء النفس العواطف إلى نوعين رئيسين:

- العواطف المادية: وهي التي تتمحور حول: الأشخاص، أو بعض الحيوانات، أو بعض الأشياء الملموسة، كحب التحف الفنية أو الملابس أو الطعام أو غيرها.
- العواطف المعنوية: وهي التي تدور حول القيم والمثل العليا، كالعاطفة الدينية وحب الوطن والشغف بالعلوم أو الفنون. والتعلق بالأخلاق الفاضلة... إلخ.

فالعاطفة نوع من الأنشطة الوجدانية التي تكمن داخل الشخص وتكون دافعاً لاستقرار حياته الوجدانية.

2. الانفعال:

بالبحث في معاجم اللغة نجد أن كلمة انفعال تعني تأثر (الوسيط، مادة فعل). والانفعال هو «تغير مفاجئ يشمل الفرد نفسياً وجسمانياً، ويؤثر في سلوكه الخارجي، وشعوره، كما تصاحبه كثير من التغيرات الفسيولوجية مثل: سرعة ضربات القلب، واضطرابات التنفس، وازدياد ضغط الدم، وغير ذلك من التغيرات الفسيولوجية».

أو هو استجابة معقدة ومتكاملة تصدر عن الكائن الحي تعتمد على إدراك الموقف المثير فيتضمن تعبرات وجدانية مركبة وفسيولوجية ويهدف إلى مواجهة المثير.

ويعرف الانفعال أيضاً بأنه: «تغير مفاجئ يشمل الفرد كله نفساً وجسماً ويؤثر في سلوكه الخارجي، وتكويناته الوظيفية» (محمد، 1405هـ، ص 168).

وتعرف الانفعالات أيضاً بأنها: «الحالات النفسية الوجدانية المصحوبة بتغيرات فسيولوجية سريعة وبحركات تعبيرية كثيراً ما تكون حادة». وتحدث جليلة عندما يعاقب ميل من الميول، أو تشدد إحدى الرغبات أو تُرضى على غير انتظار. والانفعالات والمواقف لها علاقة مرتبطة بعضها ببعض ولها أثرها ومكانتها في التكوين الوجداني للشخصية» (الخولي، 1987، ص 515).

وبتعريف أكثر تفصيلاً يذكر أحمد عكاشة أن الانفعال استجابة متكاملة للكائن الحي. تعتمد على إدراك الموقف الخارجي أو الداخلي، وتشمل متغيرات وجدانية وتغيرات فسيولوجية تشمل الأجهزة العضلية والدموية والغدية والحشوية، ويهدف الانفعال إلى مواجهة الموقف المثير موجّهة تؤدي إلى تشتيت الجهد وعدم الوصول إلى النتيجة المثلى، ولا يوجد لكل انفعال خاص من فرح أو غضب أو خوف أو غيرة أو دهشة إلخ... مجموعة معينة من الاضطرابات الفسيولوجية على نوع الانفعال، لأنه يحتمل أن يكون لكل انفعال هيتان: هيئة نائرة، وهيئة هادئة، فحالة الجسم في الفرح تكاد تكون شبيهة بحالة الحزن الهادئ، وكذلك فيما يختص بالفرح النائر والحزن النائر، وتشارك بعض الاضطرابات الفسيولوجية بين الخوف والغضب (عكاشة، 2005، ص 176).

المشاعر والعدسة: يكثر الخلط بين الانفعال والعاطفة في حين يختلف الانفعال عن العاطفة من ناحيتين على الأقل: الاستمرارية والموضوع. فالانفعال حال طارئة مؤقتة، عابرة (حزن، فرح، غضب) في حين أن العاطفة استعداد أو تنظيم وجداني ثابت نسبياً، (كماطفة حب الأم لطفلها أو ولاء الفرد لوطنه). كما إن الانفعال غير مقيد بموضوع خاص، في حين تدور عاطفة حول موضوع معين، (شيئاً أو شخصاً أو جماعة أو فكرة).

3 المشاعر

المشاعر جمع شعور، والشعور من المصدر (شَعَرَ). وفي مختار الصحاح يقال «شَعَرَ بالشئ» بالفتح يشعر شِعْراً بالكسر فطن به» (الرازي، 1415هـ، ص 354).

وفي لسان العرب «شَعَرَ لكذا إذا فطن له، وتقول للرجل اسْتَشْعَرَ خشية الله أي جعله شِعَارَ قلبه». ويقال اسْتَشْعَرَ فلان الخوف إذا أضمره». (ابن منظور، مادة شعر).

وتعرف لمشاعر بأنها أحاسيس تظهر في موقف مثير سواء كانت هذه الإثارة داخلية أم خارجية، وتشمل على تغيرات وجدانية مختلفة.

مما سبق فإن الوجدان قد يأتي بعدة ألفاظ ولكنها تدل على جانب واحد هو الجانب لوجداني و لشعور الداخلي الذي يشعر به الإنسان، وهذا الجانب خفي داخل النفس البشرية لا يرى ولكن يمكن ملاحظته أحياناً من ملامح أوجهه وتعبيراته ومن سلوك الفرد وتصرفاته، و لتغيرات

السيولوجية التي تطرأ على الجسم إذا ما تعرض لموقف معين يؤثر على وحدانه. ولأن مفهوم الوجدان يرتبط كثيراً بمفاهيم قريبة كالعاطفة والانفعال والمشاعر فإن التصور التالي يوضح أوجه الاختلاف بين هذه المصطلحات:



شكل (أ) بعض المصطلحات المترددة للوجدان

سيكوفسيولوجيا الوجدان وأساليبه المختلفة :

عادة ما يصاحب أي انفعال تغيرات في الجهاز العصبي غير الإرادي، وقد أشار «كانون» Canon في أبحاثه إلى الدور الكبير الذي يؤديه الجهاز السيمبتاوي في الحالات الانفعالية ولا سيما القلق والخوف: فتزيد ضربات القلب، ويرتفع ضغط الدم، وتتسع حدقة العين، وينتصب الشعر، وترتفع نسبة السكر في الدم، كذلك يساعد على ظهور هذه الأعراض إفراز الأدرينالين مع نحاء العدة فوق الكلوية. ولكن المشكلة ليست بهذه البساطة؛ لأنه كثيراً ما يقوم الجهاز الباراسيمبتاوي بدوره، وكلنا قد مررنا بتجربة الامتعضات لا سيما الشفوي منها، وشعورنا بالرغبة الملحة والمتكررة في التبول، وانقباض المثانة إحدى وظائف الجهاز الباراسيمبتاوي (عكاشة، 2005، ص 177).

يختلف الناس في سرعة استجاباتهم الانفعالية وفي حجمها وفي طرائق التعبير عنها، كما يختلف الحسان في ذلك، ويؤدي العمر دوراً في شكل الاستجابات الانفعالية. حيث نجد فرقاً واضحاً

بين افعالات الأطفال والبالغين والكهول. ويمكن للعوامل الوراثية والتكوينية تحديد درجة السدوك الانفعالي. إضافة إلى العوامل التربوية والثقافية والاجتماعية وتجارب الحياة المتنوعة التي يتعرض لها الإنسان.

ويؤدي كل افعال في مخزوننا الانفعالي دوراً متفرداً، كما يظهر من سماته البيولوجية المميزة ويستخدم الباحثون حالياً طرائق حديثة لاستكشاف الجسد والدماغ من أجل تعرف التغيرات الفسيولوجية التي يقوم بها كل افعال لحشد الجسد لنوع مختلف من الاستجابة.

ومن الناحية المنهجية فإن البحث في مجال سيكوفسيولوجية الانفعالات قد اختلف من مدرسة إلى أخرى وفقاً لمستوى دراسة السلوك الانفعالي، فبينما تناول البعض على مستوى الوسائط الكيميائية والأسس الجزيئية للانفعالات: مثل ارتفاع الأدرينالين في الدم في أثناء الغضب، فإن ثمة آخرين من الباحثين حاولوا الوصول إلى الدوائر العصبية المتكاملة، في نظرهم، التي تفسر السلوك الانفعالي.

وفيما يلي مواقف ونماذج متعددة يُعبر بها عن الانفعال والوجدان:

1 - الانفعال ومعدل التنفس: Respiration Rate يتضح من التغيرات في التنفس وفي دورته لدى الأشخاص الذين يخبرون انفعالاً، فعلى سبيل المثال: يرتبط التنفس الأسرع والأكثر ضحالة بالخبرة الانفعالية الشديدة في حال الغضب، وينقطع التنفس برهة من الزمن في حالات الدهشة. ويصبح اختلاجياً متقطعاً في أثناء الضحك أو البكاء. ويسرع التنفس أو يبطئ ويزداد عمقاً أو يصبح سطحيّاً وفقاً للحال الانفعالية. وتنظام حركات التنفس في أثناء الانفعال أثر بليغ في تغيرات نبرات الصوت وسرعة الكلام وشدة.

وتوجد مقاييس دقيقة توضح حدوث تغيرات ضئيلة ومحددة في التنفس كاستجابة للمتغيرات الباعثة على الانفعال الضعيف. ويرتبط التغير في التنفس بحال القلق. حيث وجد «زومرمان» (Zumerman, 1968)، و«باريت» (Barrett, 1972) أن معدل التنفس يزداد لدى الأفراد ذوي القلق العالي عن ذوي القلق المنخفض في المواقف الضاغطة أو الإجهادية، ويمكن قياس نمط التنفس Beathing pat term عن طريق جهاز Penumograph وهو عبارة عن حرطوم من المطاط يلتف حول الصدر ويتصل بسن قلم رصاص، يسجل عملية التنفس ومدى عمقها والنمط الذي تتخذه، كما أن هناك أجهزة فسيولوجية أخرى متعددة مثل جهاز الفيزيوجراف ماركة (3) الذي يتصل بوحدة خاصة لقياس معدل التنفس وتسجيل معدل التغير في صورة منحنى، تلك التي حرّبت على المرضى النفسيين، أوضحت أن المرضى ذوي القلق العالي قد أظهروا تثبيت المكونات

الانفعالية أو العكس. ويكاد الباحثين جميعهم يعترفون أن الخصائص العقلية أساسية في ممارسة التحكم الانفعالي، كما أن الانفعالات تمثل طاقة تشغيل الأعمال العقلية.

2 - معدل ضربات القلب: (HR) Heart Rate يزداد معدل ضربات القلب في حال الانفعال ولا سيما حال القلق. فتتغير قوة ضربات القلب وسرعتها وفق الانفعال. حيث أن معظم الأخصاء مرودة بألياف عصبية سيمبتاوية وفعل أحدهما ينبه العضو بينما الآخر يحد من نشاطه، فتستظم ضربات القلب مثلاً لذلك، فعندما ينبه القلب عن طريق العصب الحائر (العصب الدماغى العاشر) Vagus nerve - وهو جزء من الجهاز العصبى الباراسيمبتاوى في أثناء حاله الانفعالية- يزداد نشاطه وتسرع دقاته نتيجة تنبيه العصب السيمبتاوى المغذى له، الذي يتأثر بالهيبوثلاموس Hypothalamus والجهاز الطرفى Limbic system. ومعدل ضربات قلب يمكن عده مؤشراً لحال القلق أي لحال التنشيط الأتوئومي للفرد. فقد وجد «بيشوب وريكارث» (Bishop, & Reichert, 1971) أن للحال الانفعالية أثر كبيراً على معدل ضربات القلب (HR)، كما أن معدل ضربات القلب (HR) يزداد في حال القلق والخوف، حيث وجد «مارتن» (Martin, 1961)، و«زمرمان» (Zumerman, 1968)، و«فينز وابستين» (Fenz & t.pstien, 1965). أن معدل ضربات القلب للأفراد ذوي القلق العالي أعلى من معدل ضربات القلب للأفراد ذوي القلق المنخفض في المواقف الضاغطة أو الإجهادية Stressful Situation، كما لا توجد فروق بينهما في معدل ضربات القلب في المواقف المادية أو غير الضاغطة.

3 - الانفعال والغدد الصماء: تنشط الغدتان المجاورتان للكليتين (الكظرية) في الغضب والخوف والتهديد بخطر مفايح، فيفرز كمية كبيرة من الأدرينالين، فيزداد- كما سبق أن ذكرنا- إنتاج الكبد للسكر. الذي يغذى العضلات ويزيد من نشاطها، فتزول آثار التعب بسرعة.

4 - الانفعال ومجرى الدم في العضلات: Forearm blood flow وجد أحياناً أن هناك علاقة مباشرة بين الحال الانفعالية وكمية مجرى الدم في عضلات الحسم. فقد أثبتت الأبحاث الحديثة أنه في حالات القلق النسبي المزمن يزداد مجرى الدم في عضلات الساعد زيادة وضحة، إذ ما قورن بالأسرن السوي. أو عند تعرض المريض المصاب بالقلق إلى إجهاد أو شدة.. فزياده مجرى الدم تكون بسيطة؛ نظراً لأن مجرى الدم في العضلات دون شدة وصل إلى أقصاه. أما في الشخص لعادي، فيوجد فرق واضح بين مجرى الدم في الساعد في أثناء الحال الأساسية وبعد الاجهاد وقد استخدمت هذه الظاهرة في الدراسة الفسيولوجية الموضوعية للقلق النفسى. فقد وجد أن مرضى القلق لمرئيين، الذين يتسم مرضهم بازدياد واضح في مجرى الدم في الساعد في أثناء الراحة،

بدرأ ما يتحسنون على العقاقير المضادة للقلق، بعكس المرضى الذين يتسمون بمجرى دم منخفض في تساعد. فذلك يشير إلى احتمال تحسنهم أو شفاؤهم بالعقاقير، ومن هنا اتحت بعض مراكز العلاج في العالم إلى استكمال هذه الوسيلة في اختيار المرضى: لإجراء حراحة الدماغ في قطع الألياف الخاصة بالانفعال بين الفص الجبهي والمهاد، أو الكي الكيميائي أو الكهربائي بالتوجيه المجسم لبعض المناطق في الدماغ. مثل: المهاد، أو التليف الحزامي (الخصري) أو لنوزة، إلخ. هؤلاء المرضى ذوو مجرى الدم المرتفع في الساعد في أثناء الراحة الذي يزيد بكمية بسيطة عند الإجهاد هم أحسن المرضى للاستجابة لهذه العملية الجراحية.

5 - الانفعالات وإفراز اللعاب: وفيما يختص بإفراز اللعاب... يحكى أن الصينيين كانوا يلجأون إلى الطريقة الآتية: لمعرفة إذا كان الشخص يكذب أم لا: يعطى المتهم كمية من الأرز المضغها ثم يطلب إليه برقعها. فإذا برقعها عد بريئاً، أما إذا تعذر عليه ذلك عد كاذباً خائفاً من افتضاح أمره. لأنه لم يجد في فمه كمية كافية من اللعاب للقيام بعملية البرق، إذ أن الخوف يعطل إفراز الغدد اللعابية ويجفف الفم. ويمكن الاستدلال على الكذب بملاحظة حركات البلع وسرعتها وسرعة حركات العين، وتغير اتجاه النظر.

6 - الانفعالات والغضب: يتدفق الدم إلى اليدين؛ مما يسهل الإمساك بسلاح أو ضرب عدو ويتزايد معدل ضربات القلب، وتندفع هرمونات مثل الأدرينالين الذي يفرزه نخاع الغدة الكظرية: مما يؤدي إلى توليد دفعة من الطاقة تكفي للأعمال العنيفة.

7 - الانفعالات والخوف: يتوجه الدم نحو العضلات الهيكلية كعضلات القدمين؛ مما يسهل الهرب، ويشح الوجه نتيجة اعتماد الدم عنه (مما يعطي شعوراً بأن الدماء قد صارت باردة) وفي الوقت نفسه يتجمد الجسد للحظة، وقد يسمح ذلك بمعرفة إذا كان الاختباء هو الاستجابة المثلى أم لا. كما تطلق الدوائر العصبية في مراكز الانفعالات بالدماغ فيضاً من المؤثرات التي تجعل الجسم في حال نشاط عام تجعله متأهباً للفعل. وكذلك تركز الانتباه على التهديد القائم من أجل التقييم الأفضل للاستجابة التي ستأخذ.

8 - الانفعالات والسعادة: من بين التغيرات البيولوجية عند الشعور بالسعادة زيادة نشاط أحد مراكز الدماغ التي تكف المشاعر السلبية. وتعمل على زيادة الطاقة المتاحة، وتهدي المراكز التي تولد الأفكار المرعبة لكن لا تحدث تغيرات فسيولوجية معينة سوى أن السكينة تجعل الحسد يشفى سريعاً من التيقظ الناتج عن مشاعر الكدر، وهذا الإعداد يمنح الجسم استرخاءً عاماً واستعداداً وحماسة للتعامل مع المهام القائمة، والسعي نحو تحقيق أهداف متنوعة.

9 - الشعور بحسن الحال: Euphoria هو إحساس ذاتي بالثقة التامة، و لشعور بان كل شيء على ما يرام وليس في الإمكان أبدع مما كان، ولا تختلف التغيرات البيولوجية للشعور بحسن الحال عن تلك التغيرات البيولوجية المصاحبة للسعادة باختلاف أن هذا الشعور يظهر في الكثير من الأمراض الحسية مثل: تصلب المتناثر في الجهاز العصبي، أو زهري الأعصاب أو أورام الفص النخاعي في الدماغ أو في بعض الأمراض العقلية كالهوس أو الفصام ونجد في مثل هذه الحالات أن المريض يشعر بالغبطة وحسن الحال رغم فقد بصره، وإصابته بالشلل. أما في مرض الهوس، فرغم فقد المريض لكثير من الاحترام وكثرة ديونه، وارتباطه بعدة مشروعات لا يستطيع القيام بها... فهو في حال مرح، وحسن حال، وكثرة كلام.

10 - يؤدي الحب والحنان والإشباع الجنسي إلى تنبيه الجهاز العصبي الباراسمبثاوي وهو النقيض الفسيولوجي لاحتشاد الكر والفر الذي يحدث مع الخوف أو الغضب، ويعد الجهاز العصبي الباراسمبثاوي المرتبط باستجابة الاسترخاء مجموعة من الاستجابات الجسدية الشاملة التي تولد حالاً عامة من الهدوء والرضا وتسهل من التعاون.

11 - الانفعالات والاكتئاب: Depression هو أكثر الأعراض النفسية انتشاراً، ويختلف هذا العرض في شدته من مريض إلى آخر، ويشعر المريض بالاكتئاب مع أفكار سوداوية، والتردد الشديد، وعدم التمكن من اتخاذ أي قرارات، مع الشعور بالإثم وتقليل قيمة الذات، الذي يتسم باضطرابات بيولوجية، وفسيولوجية وكيميائية تسبب الأعراض السابقة.

12 - الانفعالات والقلق: Anxiety هو الشعور الدائم بالخوف والتوتر، وعُدَّ القلق أحياناً عرضاً: كالقلق الذي يعانيه الطالب قبل الامتحانات، وأحياناً يشتد القلق ويؤثر على نشاط الفرد، ولا يعرف له سبب مباشر. وهنا قد يحتاج مثل هذا العرض إلى العلاج الطبي، وعادة ما يصاحب القلق أعراض تنبيه في الجهاز العصبي غير الإرادي من جفاف الحلق، وسرعة دقات القلب، والعرق البارد، وارتعاش الأطراف، واختناق في الرقبة... إلخ، ويظهر هذا العرض لا سيما في مرضى القلق النفسي، ولكنه يصاحب معظم الأمراض النفسية والعقلية والجسمية.

13 الانفعالات وعدم التناسق الانفعالي: Incongruous Emotions وفي هذا الاضطراب الانفعالي يحدث عدم توازن في العاطفة، مما يؤدي إلى حال يظهر المريض في أثنائها وهو يبتسم أو يصحك من دون سبب مباشر، أو تجده منخرطاً في البكاء من دون أي منبه خارجي، وتتفاوت هذه لانفعالات حتى وهو جالس وحده، ويظهر هذا العرض أساساً في مرض الفصام العقلي، ولكنه يحدث أحياناً في بعض الأمراض العضوية كتصلب شرايين الدماغ.

14 - رفع الحاجب عند الاندهاش: يسمح للعين بتغطية مجال بصري اكبر وسقوط المزيد من الضوء على شبكة العين؛ مما يوفر معلومات أكبر عن الحدث غير المتوقع للتعرف نعرفاً أدق على ما يحدث وتديير أفضل الخطط للتعلم.

وهكذا نرى أن للانفعال جوانب متعددة، فيمكن وصفه على أنه.

1 - خبرة شعورية واعية Conscious experience .

2 - استجابة سلوكية Behavioral response .

3 - استجابة فسيولوجية Physiological response .

أن معظم الناس تتكرر أساليبهم السابقة الذكر في تعبيرهم عن معظم الانفعالات الأساسية مثل: الحزن أو الضيق، والخوف والقلق، وأيضاً مشاعر الفرح والسعادة والمشاعر الدافئة كالحب والعطف، إضافة إلى مشاعر الكره والغضب والقرع وغيرها.

وهكذا قد يكون صحيحاً - إلى حد ما - أن نقول: «أن الذي يغضب بسرعة .. يضحك بسرعة أيضاً». على اعتبار أن أسلوبه التعبيري سريع وحاد. ويظهر ذلك في حال الغضب والضحك معاً، وهو يستجيب للمثيرات الانفعالية المتنوعة حتى المتعاكسة في نوعها بشكل مشابه. لأن هذا هو أسلوبه في التعبير عن الانفعالات.

وعلى فإن الحياة اليومية وتنوع المواقف فيها التي يتعرض لها الإنسان، وما تتطلبه من مرونة وتكيف مستمرين، تجعل الإنسان الناضج والناجح أكثر مرونة في طرائق تعبيره الانفعالية وأساليبه. وهو يضطر أحياناً إلى ضبط نفسه وكنم انفعالاتاً معيناً، مع أنه في مواقف أخرى يكون أكثر سرعة أو حدة في تعبيراته الانفعالية.

والحقيقة أن الأساليب التعبيرية الخمسة السابقة الذكر ليس فيها أسلوب واحد صحيح أو صحي، بل هي جميعها أساليب مفيدة وسليمة... حيث تعتمد الصحة النفسية - إلى حد كبير - على ضرورة المرونة واكتساب القدرات التعبيرية المتنوعة بدلاً من التطرف والجمود في أشكال التعبير، مما يضمن على الشخصية غنى وتنوعاً يتناسب مع الحياة العملية الواقعية ومع متطلبات التكيف.

وفي الحالات المرضية نجد أن سرعة الغضب يمكن أن تكون جزءاً من حالات الاكتئاب أو القلق أو اضطرابات الشخصية العدوانية أو أحد أعراض الإدمانات. كما أن التغيرات السريعة في المزاج من حال العصب إلى حال الفرح أو البكاء تصف بعض الحالات النفسية مثل اضطراب الهوس الاكتئابي واضطراب المزاج الدوري. إضافة إلى بعض الاضطرابات العضوية التي تؤثر على الحال النفسية الواحد، نية للإنسان مثل: التسممات المختلفة، وحالات الخرف الشيخخي. وغير ذلك.

وتُفرّق التغيرات الوجدانية الطبيعية عن المرضية من خلال شدة الانفعالات ودرجتها ومدتها. إضافة إلى الأعراض الأخرى المرافقة مثل: فقدان النوم، وازدياد النشاط، ونسارع الأفكار، والتفكير الخيالي، كما في بعض الحالات النفسية الشديدة مثل: الهوس، حيث يرافق الغضب الشديد أعراض التهيج وازدياد القرح والمرح والجرأة عدة أسابيع... يعود بعدها المراح والسلوك إلى الحال الاعتيادية ولا سيما إذا تلقى المريض العلاج المناسب.

ولا بد من الإشارة إلى أن الانفعالات تؤدي دوراً رئيساً في تكوين الإنسان النفسي. وكثير من الاضطرابات والعقد النفسية، واضطرابات السلوك والاضطرابات الجسمية نفسية المنشأ (كالصداع، وآلام البطن، والضعف الجنسي) تجد تفسيرها في اختناق التعبير الانفعالي الصحيح والمناسب، وفي الكبت المدمر للانفعالات الإنسانية الطبيعية، ويعتمد العلاج النفسي على بحث الانفعالات المرضية المختلطة واستئثارها وتعرفها ثم التعبير عنها ومناقشتها من دون خوف شديد وقلق معطل، وفي جو علاجي يسوده الأمان والطمأنينة. وهذا ما يعرف بالتبصر والوعي الذاتي الانفعالي والعقلي، وكل ذلك يساهم في إعادة التوازن النفسي للإنسان ويحفظ طاقاته النفسية من دون تعطيل أو شلل.

ومن المعروف أنه عندما يحكي الإنسان عما في قلبه، ويعبر عن مشاعره وانزعاجاته لصديقه العزيز أو قريبه فإن في ذلك راحة وشفاء. وبالطبع قد لا تكفي مثل هذه الأساليب التعبيرية البسيطة وهذا التنفيس الانفعالي ما لم ترافق مع وعي وتبصر، ولكن فيها فوائد واضحة.

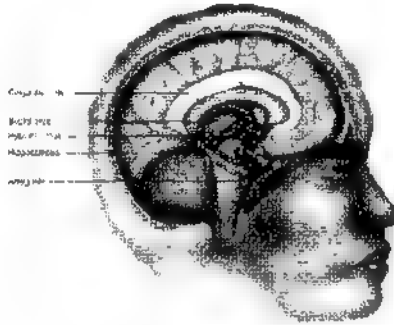
وفي الدعوات الأخلاقية والدينية والإنسانية المتنوعة نجد الدعوة إلى تهذيب النفس وضبط شرورها ونوازعها السيئة وانفعالاتها المدمرة أو السلبية مثل: الكره، والأنانية، والحسد، والغيرة، واحتقار الآخر... ونجد أيضاً التأكيد على: الصبر، وضبط النفس، والرحمة والعطاء، وألا نكون من قساة القلوب... وكل ذلك يرهق بالإنسان وحياته وانفعالاته إلى درجات سامية متألفة ومفيدة في الحياة.. وهي لا تتعارض مع ضرورات التعبير المناسب والصحيح عن الانفعالات والأحاسيس والمشاعر. بل تتكامل معها وصولاً إلى الصحة النفسية والانفعالية التي يسعى الجميع نحوها.

الذاكرة الوجدانية / الانفعالية والدماغ

يشير جولمان إلى أن الأفكار غير الشعورية هي ذكريات انفعالية ومخزنها هو اللوزة، وترجح أبحاث «لود وكس» Load & Wax وعلماء الأعصاب الآخرين أن قُرس البحر الذي اعتقد لفترة طويلة أنه الحرء الأساسي من الجهاز الحوفي يهتم أكثر بإضفاء المعنى وتسجيله على النمط المدرك عن اهتمامه بالاستجابات الانفعالية والمدخلات الرئيسية لقُرس البحر هي منح ذاكرة محددة للسياق وذلك ضروري لفهم معاني الانفعالات، قُرس البحر هو الذي يتعرف الدلالات المختلفة

مثلاً لدب تراه في حديقة الحيوان مقابل دب تراه في حديقة منزلك.

وبينما يتذكر فرس البحر الحقائق الجامدة تتذكر اللوزة المذاق الانفعالي المرتبط بهذه الحقائق. فمثلاً إذا حاولنا تجاوز سيارة في طريق سريع ذي حاربتين وأفلتت بصعوبة من تصادم قاتل يطل فرس البحر محتفظاً بخصائص الحادث كموقعنا من الطريق ومن كان معنا ووصاف السيارة الأخرى، لكن اللوزة هي التي تجعلنا نشعر بعدها بالقلق كلما حاولنا تجاوز سيارة في ظروف مشابهة وكما قال لود وكس «فرس البحر مهم كي أتعرف على وجه أراه كوجه بنت خالتي، لكن اللوزة هي التي تخبرني أنني لا أحبها».

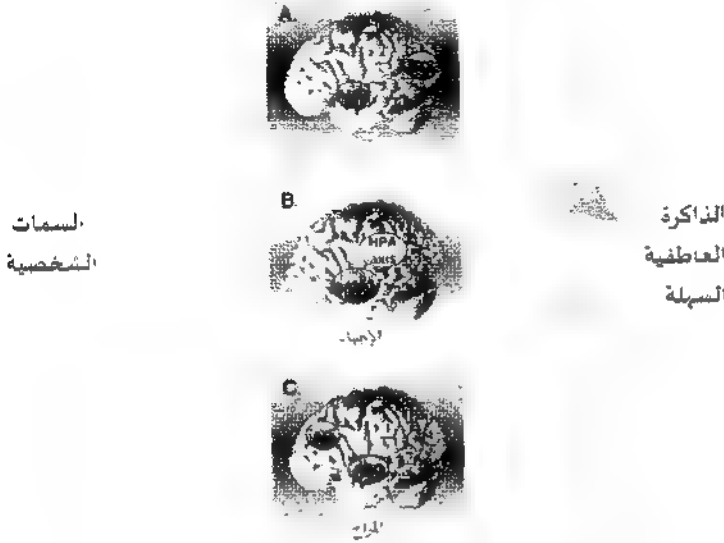


شكل (2) قشرة المخ وبقية أجزاء الدماغ

ويستخدم الدماغ طريقة بسيطة لكن خادعة كتسجيل الذكريات الانفعالية بقوة لا سيما أن أجهزة الكيمويات العصبية للتنبيه التي تمد الجسم للاستجابة للطوارئ التي تهدد الحياة بالكر أو الفر هي نفسها التي تدمج هذه اللحظة في الذاكرة بتفاصيلها الحية، همد الضغوط أو القلق أو حتى الإثارة الشديدة للفرح يطلق عصب يصل بين الدماغ والغدد الكظرية التي تملأ الكليتين بفراز هرمونات الأدرينالين التي تميز خلال الجسم وتعد للطوارئ، وهذه الهرمونات تنشيط مستقبلات في العصب الحائر، والعصب الحائر يحمل رسائل من الدماغ لتنظيم القلب، لكنه يحمل أيضاً إشارات عائدة إلى الدماغ يطلقها الأدرينالين والنور أدرينالين واللوزة هي المكان الرئيس من الدماغ الذي تذهب إليه هذه الإشارات، وهي تنشيط خلايا عصبية داخل اللوزة تطلق بدورها إشارات إلى باقي مناطق الدماغ لتقوية تسجيل الذاكرة لما يحدث.

ويبدو أن هذا التيقظ اللوزي يطبع في الذاكرة أغلب لحظات التيقظ الانفعالي بقوة رائدة، لسلك قد يسهل علينا تذكر أين ذهبنا في أول موعد غرامي؟ أو ماذا كنا نفعل عندما انفجر برج التجارة العالمي؟ وكلما زاد تيقظ اللوزة زادت شدة الانطباعات والخبرات التي نرغبها أو نكرها

للعناية فهي من الذكريات التي لا تمحى. لذا نرى أن الدماغ منه جهازين للذاكرة أحدهما للحقائق العادية، والآخر للأحداث المشحونة بالانفعال، ووجود جهاز خاص للذاكرة الانفعالية له قيمة تطورية بالطبع؛ لأنه يؤكد أن تكون للحيوانات ذكريات حية عما يهددها أو يسعدها. لكن هذه الذكريات الانفعالية قد تكون دليلاً خاطئاً للحاضر.



شكل ١٠٠: مناطق الدماغ المسؤولة عن الذاكرة العاطفية.

تبادل الحركة مع الذاكرة الوجدانية / الانفعالية :

هل من الممكن أن تساعد الحركات البدنية البسيطة في تجديد الذاكرة ؟

أثبتت الدراسات أن تذكر أكثر خبرات الحياة الإيجابية وانتقالها انتقالاً هداماً يتسبب في تذكر أكثر لخبرات الحياة السلبية، ويرى كاساستنو، في معهد دوندرس ومعهد ماكي بلانك وآخرين بجامعة إير سميس بعدم معنى الأفعال ذات الحركة لأنها تجعل الناس يتذكرون الأوقات الحيدة أو السيئة.

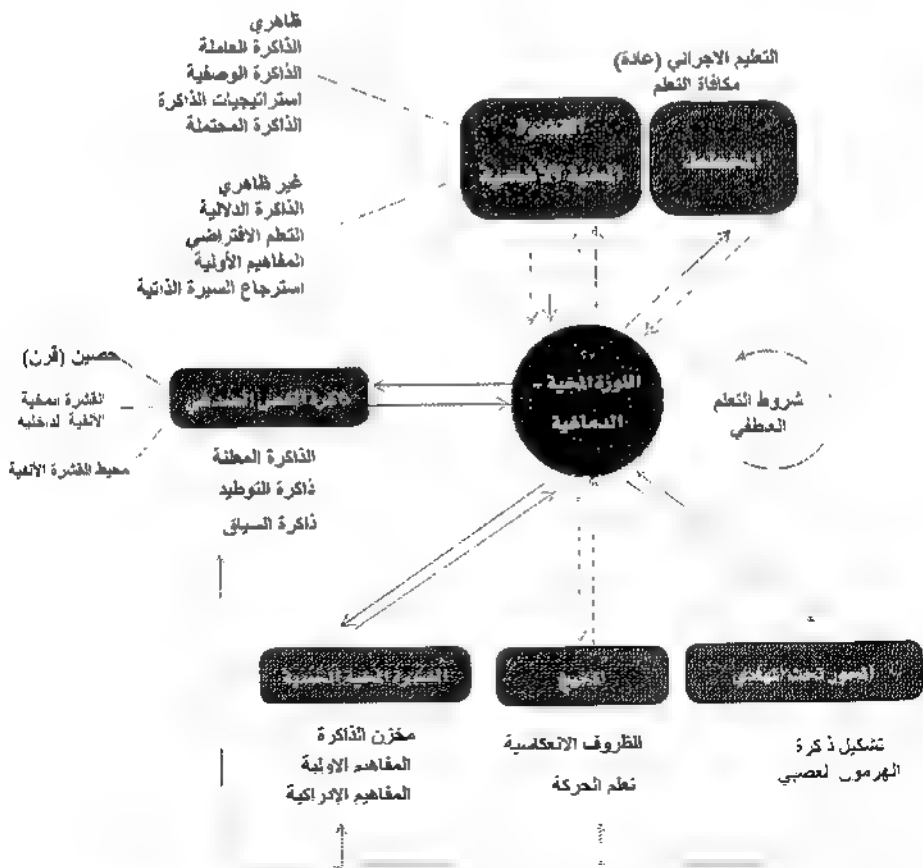
كما أن تطابق الاستعارات المكنية بالاستعارات الفكرية وتنشيط الفكرية يتسبب لنا في أفكار أكثر سعادة.

عند تحدث الناس عن التعبيرات الإيجابية أو السلبية غالباً يستخدمون الاستعارات الحيلية مثل الشخص 'المسرور' يقول: «طائر من الفرحة»، ولكن الشخص الحزين يقول: «أني منحوس».

وتعقد بعض البحوث أن هذه الاستعارات دليل على فهم العاطفة. وليس فقط استخدام الكلمات الخيالية لتحدث عن الحال العاطفية، بل واستخدام المفاهيم الخيالية لتفكر عن هذه العاطفة.

ولاحترار الصلة بين العاطفة والخيال، في أول تجربة لكاسانتو وديجكسترا سأل التلاميذ عن تحريك راحة إلى الأعلى أو الأسفل بكلتا اليدين معاً، مع استخدام بندول الإيقاع. مع احبارهم على سرد الذكريات الذاتية الإيجابية والسلبية مثل أخبرنا عن الموقف الذي شعرت به بالفخر أو الوقت الذي شعرت فيه بالعار والخجل. (Grohol, 2010).

عندما نغرز الذاكرة الإيجابية يبدأ المشاركون في استدعاء قصصهم من الذاكرة أسرع في أثناء اللحظات الإيجابية. ولكن عند تعزيز الذاكرة السلبية يستجيبون أسرع في سرد اللحظات السلبية. فاسترجاع الذاكرة كان أكثر كفاءة عندما تتناغم حركات المشاركين مع الاتجاه الخيالي للاستعارة في اللفة المرتبط بالانفعالات الإيجابية والسلبية.



يوضح الشكل السابق رقم (4) النظام العصبي في أنظمة الذاكرة المتعددة في الدماغ. متضمنه الذاكرة العاملة، وطريقة عمل اللوزة الدماغية وعلاقتها بالذاكرة طويلة المدى. وتشير الأسهم الصلبة إلى اتصال مباشر أما الأسهم المتقطعة فتشير إلى علاقات غير مباشرة. (Cirohol, 2010).

دور العاطفة في الذاكرة:

هل تساعدنا العاطفة على التذكر؟ هذا ليس سؤالاً يسهل الإجابة عنه.

وللإجابة عن هذا السؤال يجب أن ندرك أنه يحتوي على عنصرين: يهتم الأول: المحتوى العاطفي للمعلومات المطلوب تذكرها، في حين يهتم الثاني: بتأثير الحال الوجدانية على التعلم والتذكر.

وهناك قاعدة عامة وهي أننا نتذكر الأحداث المشحونة عاطفياً (المليئة) بالأحداث عن الأحداث المملة الفارغة. فلقد أشار بعض الباحثين إلى أن المشاعر تُثار ليس لأهمية الأحداث الشخصية وإنما للأحداث السهل تذكرها، كما أن قوة ذاكرة الأحداث والصور الوجدانية تكون على حساب المعلومات الأخرى، وهكذا يكون أقل احتمالاً لتذكر المعلومات التي تُتبع بشيء قوي عاطفياً، ويظهر هذا التأثير بقوة عند النساء.

وتختلف طريقة عمل الذاكرة باختلاف العاطفة (سعيدة أم حزينة) والعمر والعوامل الشخصية، ولا سيما عندما تظهر العاطفة السعيدة لتتلاشي ببطء من ذاكرتنا العاطفة الحزينة إلا أن الكبار يكونون منظمين لمواطنهم أكثر من الصغار، ويستطيعون الترميز لمعلومات أقل سلبية (Stuss, Binns, Murphy & Alexander, 2002).

وقد تبين أن ذكريات السيرة الذاتية والذكريات الإيجابية تحتوي على تفاصيل حسية وسياقية أكثر من الذكريات السلبية وذلك للأسباب الآتية:

- المواقف المشحونة هي الأحداث التي يسهل تذكرها.
- عادة يسهل تذكر الأحداث العاطفية السعيدة عن الحزينة.
- تحتوي الذاكرة الإيجابية على تفاصيل سياقية تساعد بدورها على التذكر.
- يمكن للعاطفة القوية إعاقه الذاكرة للأحداث الأقل عاطفة والمعلومات التي أُحرِيت في الوقت نفسه.
- يساعد النشوء العاطفي الذاكرة على العمل بفاعلية وليس لأهمية المعلومات.

ويذكر «دانيال ريسبرج» Reisberg، أستاذ علم النفس في كلية ريد في أوريغون أن الأبحاث الحديثة تشير إلى أن الضغط المرتبط بالعاطفة ربما يؤثر على عمق الحدث المحفور في الذاكرة.

وتقول «ليندا ليفاين» Levine، أستاذ علم النفس في جامعة كاليفورنيا، بالإضافة إلى أن الشعور ينبع من العاطفة ويحدد ما التفاصيل التي يستدعي الأفراد منها الحدث، إلا أن شعور الأفراد ليس فقط عاطفياً بل هناك مشاعر مختلفة ومتعددة. هذه المشاعر لها وظائف مختلفة وتؤثر على الأفراد في معالجتهم للمعلومات، وتذكرهم بطرائق مختلفة، وعلى سبيل المثال: يشعر الأفراد عموماً بالغضب والضجر عند وجود شيء يعيق وصولهم إلى أهدافهم، ونتيجة لذلك يتجه غضبهم إلى التركيز على ما يدركونه كي لا يكون عقبة وربما حفظ العقبة المتعلقة بالمعلومات ولا سيما الجيدة، وقد توصلت كل من ليفاين وسوزان بلوك، أستاذ علم النفس في جامعة فلوريدا، في دراسة حديثة عن العاطفة والإدراك، أن الأفراد السعداء يدركون ويستدعون الأشياء من منظور واسع من دون التركيز على تفاصيل محددة.

كيف تؤثر العاطفة على الذاكرة؟

يمكن أن تؤثر العاطفة على الذاكرة من خلال عاملان مهمان هما: أولاً: هرمونات الضغط مثل: الكورتيزول والتداخل مع اللوزة الدماغية، وثانياً: تغير اللوزة الدماغية نشاط باقي أعضاء الدماغ. (Walker, Skowronski & Thompson, 2003)

وينعكس هذا التأثير فسيولوجياً على الفرد ويظهر في صورة بعض التغيرات مثل: انقلاب العين والفم لتغير التأثير العاطفي على الوجه من دون تغير ملحوظ على الملامح، وهذا يشير إلى أن الضغط العاطفي لا يؤثر على طريقة الاستقبال بل على كيفية اعتياد ذلك.

وتعتمد بعض العمليات المعرفية المستخدمة في التعلم على طبيعة العاطفة المكتسبة. فقد توصلت دراسة حديثة أن النص العاطفي الإيجابي يثير نشاطاً في اتجاه ملف بين باقي الأجزاء والنص العاطفي السلبي يثير نشاطاً في الاتجاه الأيمن للوزة الدماغية، وأن النص العاطفي الإيجابي يثير نشاطاً مختلفاً بين باقي أجزاء الدماغ.

وهناك طريقة أخرى فيها تؤثر العاطفة على ترميز الذاكرة من خلال الذاكرة العاملة. فقد أشير إلى أنه في حال القلق فإن جزءاً من الذاكرة العاملة يتجه إلى الشعور بالحواف والقلق تاركاً لقدرة على معالجة القلق. وهناك دراسة أخرى دعمت أن الأفراد الذين يعانون قلق الرياضيات لديهم مشكلات في الذاكرة العاملة.

الذاكرة وكبت المشاعر والوجدان:

لا تكبت مشاعرك كي لا تفقد ذاكرتك. عبارة تستحق التأمل.

حذر باحثون متخصصون في أحدث الدراسات، من أن الأشخاص المعتادين على كبت مشاعرهم وعدم الإفصاح عنها قد يدفعون ثمنًا غاليًا من صحتهم وذاكرتهم وقدراتهم الذهنية. ووجد فريق البحث في جامعة ستانفورد أن إخفاء الأحاسيس وعدم إظهارها إظهاراً واضحاً يضعف قدرة الإنسان على تذكر الأحداث والمواقف المميزة.

ولاحظ هؤلاء بعد متابعة أكثر من (200) متطوع، شاهدوا فيلماً مثيراً لعمية جراحية على (75) شخصاً منهم وتم تحديد الأشخاص الذين عبروا عن مشاعرهم، وهؤلاء من قاموا بإخفائها، وتذكر الجميع للأحداث التي شاهدوها، وقد اتضح أن الذين بذلوا جهداً أكبر في كبت استجاباتهم العاطفية لم يتذكروا ما رأوه تذكرًا جيداً.

وطلب الخبراء إلى بعض المتطوعين، السيطرة على تعبيراتهم الوجهية في محاولة لتثبيت المشاعر التي يحسون بها في أثناء مشاهدتهم لأشخاص يتشاجرون، بينما طلب إلى النصف الثاني إلهاء أنفسهم عن هذه المشاهد بالتفكير في شيء آخر.

ولاحظ الباحثون أن أفراد هاتين المجموعتين واجهوا الصعوبات نفسها في تذكر الأحداث التي رأوها، وهي ظاهرة تعرف بتعدد المهمات، حيث يحاول الإنسان أداء مهمتين في وقت واحد مما يسبب مشكلة في الذاكرة بدلاً من السيطرة على المشاعر.

وأوضح الباحثون أن العواطف والمشاعر تؤثر في الذاكرة بطرائق مختلفة، فالإنسان يتمتع بقدرة كبيرة على تذكر الأحداث العاطفية أكثر من غيرها، كما تؤثر العواطف في الأشياء التي يمكن تذكرها، فعلى سبيل المثال، المزاج السيئ، والكئيب يجعل الإنسان يتذكر أحداث الماضي المحزنة.

ويحتوي الدماغ على أنظمة تذكر متعددة: فعلى سبيل المثال: إذا كنت تريد العودة إلى موقع حادث ما صادفته، سوف تتذكر المكان بسهولة، ومع من كنت، وتفاصيل أخرى عن هذه التجربة. وستدعي هذه الذكريات بواسطة الحصين بالفص الصدغي بالدماغ. ويصاحب هذا التذكر «معالجات أخرى مثل: ارتفاع ضغط الدم، ومعدل ضربات القلب، وتصبب العرق، وربما قد يحدث تسنج في العضلات، وكل هذه الاستجابات تكون لا إرادية، فهي تجعل الجسم يستجيب استجابة معينة نتيجة لتجارب الماضي. كذلك الحال فيما يتعلق بحال الخوف، فعندما ينمرص الإنسان لمصدر خوف (تعبان مثلاً) فإن الأعراض السابقة تظهر عليه، وهذا ما يشرحه السكراني (رقم 5)



شكل 1: لوزة الدماغ (الأميغدالا) والذاكرة

ارتباط مناطق العقل بالتفاعل بين العاطفة والذاكرة:

تُعد اللوزة الدماغية هي المنطقة المتضمنة قوة الذاكرة العاطفية. وتعمل اللوزة الدماغية على حساب الأهمية العاطفية للأحداث وتتفاعل مع الخبرات الحسية من خلال ارتباطها بأجزاء العقل وأيضاً تظهر كمسئولة عن تأثير العاطفة على الإدراك فهي تنبه الشخص لملاحظة أهمية الأحداث عاطفياً.

ولكن ليس فقط اللوزة الدماغية هي المرتبطة بالاستجابات العاطفية حيث يرتبط المخيخ ارتباطاً كبيراً بمهارات تناسق الحركة، وتذكر المشاعر القوية ولا سيما ذكريات الخوف في الذاكرة طويلة المدى.

ويظهر دوراً آخر لبعض أجزاء قشرة الفص الجبهي للدماغ حيث تبين أنها تتأثر بكل من الحال المزاجية والمهمة المعرفية معاً. وهي أكثر نشاطاً عند المعبرين عن دهشتهم باستجابات غير متوقعة.

تأثير الحالة المزاجية على التذكر:

أخرى عدد من الباحثين دراسات حول تأثير الحال المزاجية على الذاكرة. وتوصلوا إلى أن الحال المزاجية تؤثر على ما الذي يُلاحظ وما الذي يرمز (معالجة المعلومات في الذاكرة)؟ (D'Argembeau, Comblain & Van der Linden, 2002) ويعتمد ذلك على معايير منها

■ ما هي المحرر الجيد. حيث إننا نتذكر الأحداث التي تناسب حالتنا المزاجية الحالية؛ فالإحباط يجعلنا نتذكر الأحداث السلبية.

* لا تعتمد على الحال، فحينئذ يكون التذكر أسهل عندما تتناسب الحال المزاجية في استرجاع المعلومة من الذاكرة مع الحال المزاجية في الترميز، مثل: فرصتك في تذكر حدث ما تكون أكبر عند إثارة الحال العاطفية لك في أثناء التعلم.

إن الممتع في دراسة العاطفة هي رؤية تأثير تعبيرتنا على الآخرين وعلى العكس إدراك ما إذا كان الشخص يخفي ما يشعر به داخله أم يعبر عن عواطفه؟ وهل تعبير العاطفة ذاته يؤثر على ما نشعر به؟

أن الطريقة التي يسلكها الأفراد للتحكم في ردود أفعالهم في الأحداث الوجدانية تؤثر في ذكراهم تجاه هذا الحدث.

وقد أجريت دراسة صغيرة أدى المشاركون فيها مهام معرفية صعبة بعد مشاهدة فيديوهات قصيرة مصممة. لإظهار إحدى الحالات العاطفية الثلاث (السعادة، الحيادية أو القلق)، ووجد أن القلق المعتدل يحسن الأداء في بعض المهام ولكنه يعيقه في مهام أخرى. وتوجد بعض السلوكيات المهمة المرتبطة بالعاطفة والعقل معاً مثل:

- التذكر يكون أسهل عندما تكون حالتك المزاجية متفقة مع الحال المزاجية عند اكتساب وتعلم المعلومات.
- كلما كانت العاطفة أقوى، كان تأثيرها أقوى على الذاكرة.
- يمكن للحالات العاطفية المختلفة أن تعمق أو تساعد الذاكرة على القيام بالمهام المختلفة.

ضعف الذاكرة وتأثير ذلك على المشاعر:

ذكر «ريسبيرج» Reisberg أن الأفراد الذين خبروا سرقة بالإكراه أشاروا إلى علاقة سلبية بين العاطفة السلبية والانتباه والتركيز. مثل: ميل الشاهد إلى استدعاء (تذكر) تفاصيل سلاح الجريمة ولكنه لا يتذكر ظهور مرتكبي الجريمة ظهوراً واضحاً، وأشار «ريسبيرج» أيضاً إلى أن تذكر سلاح الجريمة يكون أكثر وضوحاً لأنه مصدر مباشر للخوف.

وقد حدا «ليفين وبلوك» Levine and Bluck إذا لم تكن في خطر، فالأفراد ذوو المشاعر السلبية يدققون على التفاصيل، بينما ينظر الأفراد ذوو المشاعر الإيجابية للموقف بنظرة أعم وأشمل.

ولاختبار هذه النظريات أعد بعض الباحثين إعلاناً تلفزيونياً عام (1995). عن حكم محكمة لتحرية حريمة قتل. قدموا فيه مواد إعلانية لدراسة تأثير المشاعر (العواطف) المحتملة على

الذاكرة. وقد اتضح أن عدداً كبيراً من الأفراد الذين شهدوا الشهادة نفسها، علاوة على ذلك تكونت خبرات للعديد من الأفراد سواء كانت سلبية أم إيجابية اعتماداً على رؤيتهم سواء كان المدعى عليه مذنباً أم بريئاً.

وبعد مرور سبعة أيام تالية لقرار المحكمة، سأل الباحثون (156) طالب فيما يتعلق بشعورهم عن حكم هذه المحكمة. جاءت النتائج فيما يعادل (78) من الطلاب انتابهم شعور الحزن والغضب عن قرار المحكمة، و(39) من الطلاب سعداء، و(39) لم يهتموا بالقضية نتائجاً.

وعقب (14) شهراً للمحاكمة، اختبر الباحثون ذاكرة المشاركين في الإعلان بسؤالهم أي من بنود قائمة الأحداث حدثت في أثناء الإعلان. فأشاروا إلى أن نصف الأحداث حدثت بالفعل، مثل: تكلم سيمبسون قائلاً: «شكراً» لهيئة المحلفين، والنصف الآخر تكون من الباحثين مثل: إعطاء المدعي عليه علامة الامتياز (رفع الإبهام متمني النجاح).

وقد توقع الباحثون أن الطلاب الذين شعروا بالفرح من حكم المحكمة يميلون إلى استدعاء المشهد كونه أفضل من الطلاب ذوي الطبيعة الفاضلة الحزينة. ومع ذلك فإن الطلاب السعداء يميلون لفعل أخطاء كثيرة لقولهم إن الأحداث لا حدث لها. والطلاب ذوي المشاعر السلبية «الجياشة» يميلون إلى استدعاء أقل عن إعلان المحاكمة كله، ولكنهم يؤدون أيضاً عدداً أقل من الأخطاء في استدعائهم للتفاصيل التي لم تحدث.

وذكرت «ليفانين» Levine أن كلاً من الأفراد ذوي المشاعر الإيجابية وذو المشاعر السلبية يشكلون عكس أنواع من الخطأ، لذلك لا يوجد اختلاف كبير في الدقة بينهما. مع ذلك كلما كان الفرد غاضباً أو سعيداً من الحدث كانت له ذاكرة قوية تجاه الحدث. وذكرت أيضاً النتائج أن كلمات السعادة تمثل حدثاً مضيئاً في الذاكرة.

أوهام الذاكرة والمشاعر:

وجد «روسين» أستاذ علم النفس في جامعة دوك في شمال كاليفورنيا، ومساعدوه، أنه عند استدعاء الأبطال حلقات من حياتهم الخاصة، فإنهم يميلون إلى استدعاء الذاكرة العاطفية بوصوح تماماً بغض النظر عما إذا كانت سعيدة، أم حزينة، أم غاضبة.

ويذكر أنه بعد حدث مهم يواجهك، تُسرد قصة عن الحدث وأخيراً توشك على تصديق قصتك.

فعلى سبيل المثال، تحدث العديد من الناس عن حادثة برج التجارة العالمي في 11 سبتمبر 2001 لمدة أيام أو شهور بعده عن مكان تواجدهم في ذلك الوقت؟ وكيف كان شعورهم؟ وفي أثناء ذلك

يسرد كل فرد تفاصيل خاصة به حتى تشعره أن ذاكرته قوية.

وتذكر «بلوك» أن الدراسات المستقبلية تدعم نظرية «ليفايين» وأن قوة العاطفة هي السعادة: يؤدي إلى تذكر أحداث على نطاق واسع، وربما يستخدم الناس عاطفتهم لمساعدة الذاكرة. ومع ذلك فمن الممكن مثل هذه التمارين أن تواجه عكس وظيفة الذاكرة الأساسية. كما يركز الأفراد داخل العصور وعرف المحاكم على الدقة، ولكن ليس من الواضح أن نظام الذاكرة يعمل بنفس الدقة يومياً في كل الظروف.

اختلافات النوع والعمر في معالجة الذكريات الوجدانية:

يبدو وجود اختلافات في معالجة الذكريات العاطفية عند الرجال والنساء. فالنساء هن الأفضل في تذكر الأحداث العاطفية، وأكثر عرضه لنسيان المعلومات اللحظية (الوقتية)، وهذا يشير إلى أنهن أكثر تأثراً بالمحتوى العاطفي. كما أن تقييم الذاكرة العاطفية وترميزها أقوى ترابطاً لديهن. أما فيما يتعلق بالعمر فالرغبة في السماح للذكريات غير السارة بالتلاشي أسرع من الذكريات السارة، وتصبح هذه العملية أقوى بتقدم العمر. وهذا يعكس قدرة الكبار على تنظيم لعاطفة أكثر من الصغار وذلك عن طريق الحفاظ على المشاعر الإيجابية وتقليل المشاعر السلبية، ويشير (Charles, Mather, & Carstensen, 2003) إلى أن اللوزة الدماغية عند الكبار تنشط وتساوي بين الصور السلبية والإيجابية، على عكس الصغار تنشط الصور السلبية أكثر من غيرها.

وبشكل عام نستطيع أن نستنتج عدداً من المسلمات العلمية الخاصة بالذكريات العاطفية وهي:

- أن السبب في ارتباط العمر بالانحدار المعرفي هو ارتفاع نسبة الكورتيزول المسؤولة عن الضغط العصبي.
- يظهر المفتاح الرئيس لمعالجة الذكريات العاطفية في اللوزة الدماغية.
- هناك أجراء من العقل متضمنة لا سيما القشرة الدماغية الأمامية و لمخيخ تؤثر في العاطفة سواء مشاعر أو انفعالات.
- رغم أهمية أجراء العقل جميعها إلا أنه يظهر لدى الرجال والنساء اختلافات في هذه لأجراء متعلقة بالعاطفة.
- تتعلق العاطفة والانتباه بالموقف الذي يفترض استجابة الفرد له.
- ترتبط العاطفة بالذاكرة من خلال حلقة الذاكرة (الترميز، والتوحيد، و لاسر جاع).
- تنطلق العاطفة من الذاكرة بطرائق مختلفة، متضمنة انتاج هرمونات لصعظ، استخدم قدرة الذاكرة العاملة وتضامن أجزاء معينة من الدماغ.

الايقاع مقابل التقليد الوجداني،

يمثل الإيقاع الشخصي سمة من سمات الشخصية الإنسانية. يمكن في صونها تمبير فرد ما عن غيره من الأفراد من خلال عدة مظاهر حركية وإدراكية وذهنية. فلكل إنسان إيقاع خاص به يختلف عن غيره من الأفراد، ويتصف بالتلقائية والبساطة.

إننا لا شعورياً نقلد الانفعالات التي يظهرها الآخرون أمامنا عن طريق محاكاة حركية لاوعية لتعبيرات وجهه وإيماءاته ونبرات صوته والمحددات غير اللفظية الأخرى للانفعالات. وهذه المحاكاة بعيدة الأشخاص في داخلهم خلق هذه الحالات الوجدانية للشخص الآخر، وهي صورة مبسطة من طريقة ستانيسلافسكي الذي كان يطلب إلى الممثلين أن يتذكروا الإيماءات والحركات والتعبيرات الأخرى لانفعال أثر فيهم بقوة في الماضي من أجل استثارة هذه المشاعر مرة أخرى.

والتقليد اليومي يحدث حدوثاً خفياً وقد وجد أولف ديمبرج الباحث السويدي من جامعة أوسلوا أن الأشخاص عندما يشاهدون وجهاً غاضباً أو مبتسماً تظهر على وجوههم علامات المزاج نفسه من خلال تغيرات بسيطة في عضلات الوجه، وتظهر في المحسّات الإلكترونية لكنها لا تبدو عادة للعين المجردة.

وعندما يتفاعل شخصان يكون اتجاه انتقال المزاج من الشخص الأقوى في التعبير عن مشاعره إلى الشخص الأكثر سلبية إلا أن بعض الأشخاص يكونون أكثر عرضة للعدوى الانفعالية. فحساسيتهم الفطرية تجعل جهازهم العصبي غير الإرادي (أحد علامات النشاط الانفعالي) سهل الإطلاق، وهذا القلب يجعلهم أكثر قابلية للانطباعات. فقد تبكيهم الإعلانات التجارية، ويجعلهم حديث قصير مع شخص مرح يحلقون بسعادة، (وقد يجعلهم ذلك أكثر تقمصاً لأنهم ينفعلون سريعاً بمشاعر الآخرين).

ويلاحظ «جون كاشيويو» متخصص علم النفس الفسيولوجي في جامعة ولاية أوهايو الذي درس هذه التبادلات الانفعالية الخفية أن «مجرد رؤية تعبير شخص عن انفعال معين تستثير فيك لحوال الوحشية نفسها سواء الفرد أنه يحاكي تعبير وجهه أم لا، ويحدث لنا ذلك طوال الوقت، فهناك دائماً تر قص أو تر امن أو انتقال للانفعالات وهذا التز امن المزاجي هو الذي يجعلك تعرف إن كان هذا التفاعل ناجح أم فاشلاً». (جولمان، 2000).

وتظهر درجة الصلة الانفعالية بين الأشخاص في أثناء لقاء معين، من مدى استطام حركات أجسادهم معاً في أثناء الحوار كدليل للتقارب لا يلاحظه الكثيرون عادة، فتجد أحد الشخصين يوميئ عندما يشرح الآخر نقطة أو يتحرك الاثنان في مقعديهما في اللحظة نفسها، أو يميل الأول

لأمام بينما يتحرك الآخر للخلف، وقد يصل الانتظام لدرجة تشعر أن كلا الشخصين يجلسا على كرسي هزاز مزدوج ويحكمهما الإيقاع نفسه، كما وجد ستيرن أثناء مراقبته لستر من الألعاب المتناغمة مع أطفالهن الرضع، التبادل نفسه بين حركاتهم.

ويفترض «كاشيويو» أن أحد محددات فعالية التعامل بين الأشخاص هو مدى رشاقة تزامنها الانفعالي، فإذا كانوا ماهرين في التناغم مع الحالات الوجدانية للآخرين أو كانت لديهم القدرة على جذب الآخرين إلى حالاتهم عندئذ ستم التفاعلات بمرونة على المستوى الانفعالي، ومثل علامات القائد المؤثر هو استطاعته تحريك جمهور من آلاف الأشخاص بهذه الطريقة، وعلى المنوال نفسه يشير «كاشيويو» إلى أن الأشخاص ضعاف القدرة على استقبال الانفعالات أو إرسالها يتعرضون إلى مشكلات في علاقاتهم، لأن الآخرين يشعرون بالحرج معهم حتى أن لم يعرفوا سبب هذا الحرج.

ويشير (جولمان، 2000) إلى أن تحديد النغمة الانفعالية للتفاعل يُعدُّ علامة على المستوى العميق ولحميم في العلاقة، فهو يعني التحكم بالحال الانفعالية للشخص الآخر، هذه القدرة على التحكم بالانفعال قريبة مما يسمى في علم الأحياء «سارق الوقت»، وهي عملية (كدورة الليل والنهار أو الأطوار الشهرية للقمر) تستوعب الإيقاعات الحيوية، وفي اللقاءات الشخصية عادة ما يكون الشخص الأقدر على التعبير أو صاحب السلطة الأكبر هو الذي يستوعب انفعالات الشخص الآخر والشخص السائد يتحدث أكثر بينما الأكثر خضوعاً يراقب وجه الآخر فترة أطول، وذلك للتجهيز يسمح بانتقال الحال الوجدانية، وعلى المنوال نفسه تعمل قدرة الخطيب المفوه سواء كان سياسياً أم داعياً دينياً على استيعاب انفعالات الجمهور. وذلك ما نقصده بقولنا «لقد ملكهم بيمينه» فاستيعاب الانفعالات هو جوهر التأثير في الآخرين.

قياس العواطف والوجدان،

انعكس انتقال رؤية العاطفة من بناء أحادي البعد إلى بناء متعدد الأبعاد، وكان يعتمد قياس العاطفة للأطفال والمراهقين في المراحل الأولى على البناء الأحادي، لكن الطرائق الحديثة أصبحت تعتمد على البناء المتعدد الأبعاد. ومعظم طرائق القياس المعروفة لقياس العاطفة سواء كانت للأطفال أم المراهقين سواء كانت متعددة الأبعاد أم أحادية تكون على شكل أسئلة أو قصة صور. وفي استخدام القصة والصور يُطلب إلى الفرد سرد القصة بعد سماعها أو وصف الصور في الإجابة عن الأسئلة الملقاة.

ومن أهم طرائق القياس طريقة القياس بالقصة المصورة أحادية البعد للأطفال لـ«فيس مالد

مع إنوطني (Iannotti, 1987) وهي تهتم بالجانب الشعوري متعدد الأبعاد بحانب المظاهر المعرفية للعاطفة والوجدان. ورغم أن طريقة إنوطني للقياس العاطفي المعرفي ظهرت حديثاً إلا أنها بدائية -إلى حد ما- (Huffman, 1987; Strayer, 1987).

بينما موارد العاطفة المبكرة للبالغين تكون أحادية البعد (Hogan, 1969; Mehrabian & Epstein, 1972) ولا تختلف عن طرائق تقييم العاطفة لدى الصغار.

ومن أهم هذه الطرائق مقياس كاسكاي وفيش باك (1987)، الذي يحتوي على المداخل الحديثة للشخصية. وبطاقة تقويم النمو الوجداني لطفل الروضة التي أعدتها سهير كامل (1993)، وبطاقة تقويم النمو الانفعالي التي أعدها نجم الدين مردان (1986)، واختبار تقويم النمو الانفعالي اعداد هدى قناوي، وعادل عبدالله (1999).

بشكل عام نجد أن هناك مشكلة خطيرة في تقييم العاطفة، ترتبط بطريقة الاختبار ونوع/ جنس العينة، حيث يحقق الإناث مستوى أعلى من الذكور (Eisenberg & Lennon, 1983; Lennon & Eisenberg, 1987) رغم حقيقة وجود عدة طرائق صحيحة ودقيقة لقياس العاطفة سواء للأطفال أم البالغين مازالت هناك صعوبات لقياس العاطفة.

وفيما يلي بعض نماذج تقييم الحال الوجدانية للأطفال:

أولاً - نموذج تقييم الحال الوجدانية للأطفال

بالإجابة عن الأسئلة التالية لكل طفل، تزيد من فهمك للحال الوجدانية له. دُون إجابتك في الفقرة التالية، واستخدم ألواناً مختلفة لكل طفل.

مستوي النشاط:

د. سرعة تهاب ، هذات و يتحمل في أثناء قراءته، أوت في أثناء مشاهدة لتأثير

1 2 3 4 5

غير منظم

منظم

الانقياء البيولوجي:

في بعض منظم في مرات الأكل، و مرات النوم وكمية النوم التي يحتاج اليها وحركاتها

1 2 3 4 5

غير منظم

منظم

- من العظم منظم في كمية النوم التي يحتاج إليها؟

1 2 3 4 5

غير منظم

منظم

التكيف:

مدى سرعة الطفل للتكيف في تغير نمط الحياة

1 2 3 4 5

رعاية التكيف

مدى التكيف

- مدى سرعة الطفل للتكيف لأجتماع جديدة

1 2 3 4

بطء التكيف

مدى التكيف

مدى سرعة انقضاء التكيف لأماكن جديدة

1 2 3 4 5

بطء التكيف

مدى التكيف

الحساسية:

- مدى وعبر الطفل بالصوغاء البسيطة.

	4	3	2	1
حساسية ضعيفة				
حساسية قوية				

مدى وعبر الطفل نائلاً حساساً تجاه البسيطة في التحال التي وجد فيه

	4	3	2	1
حساسية ضعيفة				
حساسية قوية				

- مدى وعبر الطفل بالاختلافات البسيطة في الملابس.

	4	3	2	1
حساسية ضعيفة				
حساسية قوية				

شدة رد الفعل:

- قوة رد فعل الطفل (هل يبكي أو يضحك بمودة؟ أو هل فقط يبتسم ويتصاقق باعتدال؟)

	4	3	2	1
رد فعل معتدل				
رد فعل عال				

الارتباك:

هل يرتباك الطفل أو يتحائل الارتباك في العمل؟

	4	3	2	1
قليل الارتباك				
عالي الارتباك				

جودة الحال الوجدانية:

- كم مرة يصير لطفل مسروراً، مرحاً، حزينا؟

	4	3	2	1
حال وجدانية سلبية				
حال وجدانية سلبية				

الإصرار:

هل عادد أكثر من 2 أسابيع حتى لم كان صعباً؟

	4	3	2	1
إصرار ضعيف				
إصرار قوي				

ثانياً، اختبار تقويم النمو التوجداني / الانمعاالي للطفل، اعداد هدى قتاوي، عادل عبدالله (1999)

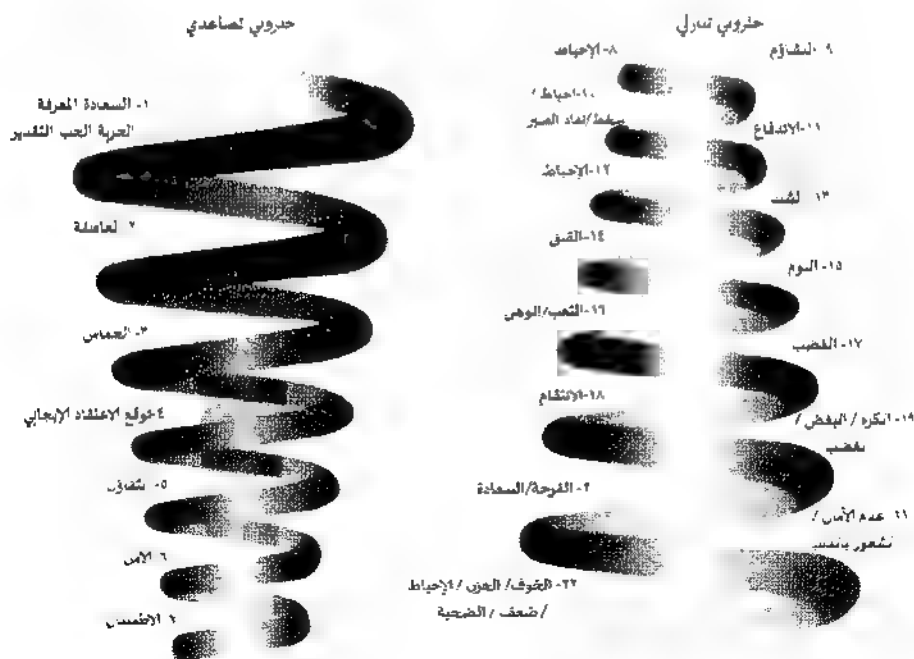
جدول (1) اختبار النمو التوجداني الانمعاالي للطفل

م	العبارة	نعم	أحياناً	نادراً	لا
1	لا يشعر الطفل بالخوف عندما يسبح قصصاً عن الحيوانات تخرافية ..	.....	.....	.....	.....
2	يحب الطفل الآخرين ..	.....	.....	.....	.....
3	لا يتمتع الطفل عن الأكل عندما يفضب ..	.....	.....	.....	.....
4	يتسم الطفل بأنه ودود غير نحوح في علاقاته ..	.....	.....	.....	.....
5	الطفل عادة معتدل المزاج ..	.....	.....	.....	.....
6	يخشى الطفل من سخرية الآخرين منه ..	.....	.....	.....	.....
7	يفحص الطفل بسرعة لاتفه الأسباب ..	.....	.....	.....	.....
8	يصيح الطفل نفسه في مواقف الخلاف إلى حد مقبول ..	.....	.....	.....	.....
9	يراعي الطفل مشاعر الآخرين ..	.....	.....	.....	.....
10	يهم الطفل معى الفوز والخسارة في اللعب ..	.....	.....	.....	.....
11	يتقبل الطفل الخسارة في اللعب ..	.....	.....	.....	.....
12	يتسم الطفل بالحنن ومادراً ما يقبل على الاستطلاع وتعامرات ..	.....	.....	.....	.....
13	ينتقل الطفل من اتصال إلى آخر فجأة ..	.....	.....	.....	.....

م	العيـــار	نعم	أحياناً	نادراً	لا
14	سحب الحنظل من تقطط والكلايب والحيوانات الأليفة شكل عام.....	.....	.....	.....	.....
15	يعبر الحنظل عن انفعالاته بالانفعال وليس تعبيراً جسدياً.....	.....	.....	.....	.....

بشكل عام لقياس وتشخيص الانفعالات والوجدانية يجب مراعاة بعض التدرجات والإرشادات الانفعالية والوجدانية كما يأتي:

الجدول الإرشادي الانفعالي والوجداني



شكل (6) - تدرج العناصر الانفعالية والوجدانية

الفصل الثاني

صعوبة وصف المشاعر والوجدان وتحديدهما (الليكسيثيميا)



(إظهار المشاعر أو إخفاؤها يتوقف على السياق الذي يكون فيه)

الفصل الثاني

صعوبة وصف المشاعر والوجدان وتحديد هما (الأليكسيثيميا)

تؤدي المشاعر دوراً مهماً في حياة الإنسان، فهي تؤثر في سلوكه من الناحية المعرفية والاجتماعية والأخلاقية... إلخ، كما أنها تميز بين فرد وآخر، وقبل الخوض في تفاصيل أكثر عن المشاعر، يجب بداية الإشارة إلى تعريفها.

تعريف المشاعر،

تُعرف المشاعر بأنها تلك الأحاسيس التي يصعب وصفها بكلمات، ولكنها تظهر في سلوك أو استجابة انفعالية للفرد في أي موقف مثير سواء كانت هذه الإثارة داخلية أم خارجية، وتشتمل هذه الاستجابة على تغيرات وجدانية مركبة، وتغيرات فسيولوجية تتضمن الأجهزة العضلية والدموية والحشوية، ويظهر تأثيرها الانفعالي في: سرعة ضربات القلب، واحمرار الوجه، وجفاف الحلق، وارتجاف الأطراف، وتصيب العرق (بدير، 2011، ص 13).

وتعد المشاعر والعواطف مهمة في حياتنا لسببين: الأول: لتأثير العواطف على التعلم، فهي تؤثر على قدرتنا في معالجة المعلومات وفهمنا بدقة لما نواجه، لذا فمن المهم للمعلمين خلق بيئة تعلم آمنة عاطفياً، وإيجابية. الثاني: تعلم كيفية التحكم في المشاعر والعلاقات أو ما يسمى بالذكاء الوجداني الذي يمكن الفرد من النجاح، وهو أحد الذكاءات التي أشار إليها هوورد جاردنر في نظريته عن الذكاء المتعدد.

أهمية المشاعر،

ينمو الأطفال ويتغيرون في السنوات الأولى من عمرهم بسرعات مختلفة وفقاً لشكل النمو، فبجانب نموهم البدني، ينمون اجتماعياً، وعاطفياً، ومعرفياً، ولأباء، والقائمين بالرعاية في المدرسة مسؤولية كبيرة في نمو الأطفال وتطورهم، فكل منهم يتناول ناحية مهمة من نواحي النمو لدى الأطفال إما إدراكياً أو عاطفياً أو اجتماعياً.

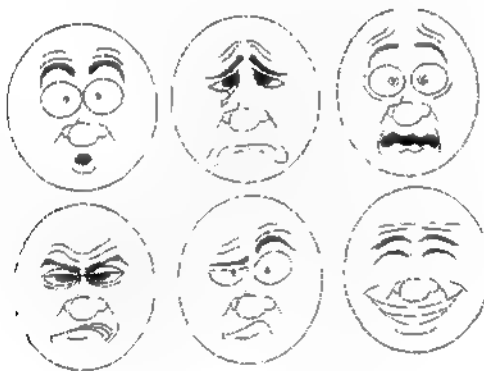
وتختلف استجابات الأطفال إلى المشاعر التي يواجهونها يومياً، لأن لها تأثير على اختياراتهم وسلوكهم وكيفية المواجهة والاستمتاع بالحياة، ويتضمن التطور الوجداني للطفل تعلم المشاعر وفهم كيف ولماذا تحدث؟ وعندما نحدد إجابة لذلك نستطيع إدراك مشاعر الفرد الخاصة والتطور طرائق فعالة لإدارتهم والتحكم فيهم. فكلما يكبر الأطفال يكتشفون مواقف محتملة لحياتهم الوجدانية التي أصبحت أكثر تعقيداً.

كما إن الآباء ومقدمو الرعاية عليهم دور مهم لدعم التطور الوجداني والاصمالي للاطفال. وذلك من خلال إعطاء أمثلة والحديث معهم عن كيفية التحكم في المشاعر.

كيف تتغير انفعالات الأطفال ومشاعرهم؟

يُعد التطور الوجداني مهمة صعبة حيث أنه يبدأ في الطفولة، ويستمر إلى مرحلة البلوغ. ويمكن إدراك الانفعالات الأولى للأطفال من خلال: الفرح، والحزن، والغضب، والخوف ثم يبدأ الأطفال في تطوير الإحساس بالذات، وهي انفعالات أكثر تعقداً مثل: الخجل، والدهشة، والابتهاج، والحيرة، والشعور بالذنب، والفخر والتعاطف.

وتعتمد انفعالات الأطفال الصغار على التفاعلات الحميدة (كضربات القلب، وحدث مفص في المعدة). وكلما يكبر الأطفال، يتزايد إدراكهم للمشاعر. وتتأثر الانفعالات بالتفكير، فيصبحون على وعي بمشاعرهم وأكثر فهماً للآخرين، لذلك فردود الأفعال الانفعالية (الوجدانية) لعمر عشر سنوات من المحتمل أن تكون أكثر تعقداً عن عمر ثلاث سنوات، ويعرض الشكل الآتي رقم (7) أشكال التعبير الانفعالي للطفل وفقاً لتغير مشاعره وعواطفه.



كل طفل مختلف في مشاعره :

هناك عدة أسباب تجعل الأطفال يختلفون في الطريقة التي يعبرون بها عن مشاعرهم. وهذه الاختلافات قد تكون بسبب الأحداث التي أثرت على الأطفال والعائلات في وقت من الاوقات، مثل حدوث مرض شديد أو مزمن أو التعرض للصدمات أو ظروف اجتماعية صعبة، مما يؤدي إلى تنوع التعبير الوجداني والانفعالي للأطفال، وقد يتأثر ذلك أيضاً وفق نوعية لأسرة والقيم الثقافية والاختلافات في الحالات المزاجية للأطفال.

ويتعلم الأطفال أساليب مختلفة للتعبير عن مشاعرهم على أساس أنه أمر طبيعي دُخل الأسره وفي إطار ثقافتها، فبعض الأسر والثقافات تشجع الأطفال على التعبير عن المشاعر بينما لا تشجع أسر أخرى الأطفال على إظهار مشاعر معينة، مثل: الغضب أو الكبرياء. هذه الاختلافات تؤثر على الأساليب التي يستخدمها الأطفال لتنظيم مشاعرهم.

ويُعد تعلم كيفية تنظيم المشاعر أمراً صعباً لبعض الأطفال عن سواهم، وقد يعود ذلك إلى مزاجهم، لوجداني الخاص، فبعض الأطفال يشعرون بالوجدان والعواطف شعوراً سهلاً، هؤلاء تزيد لديهم الاستجابة الوجدانية. وقد يكون من الصعب عليهم أن يهدؤوا، وبعضهم يستجيب للإحباط بالغضب، وقد يتصرف تصرفاً اندفاعياً وتصعب عليه السيطرة على مشاعره، والبعض منهم ذوي الاستجابة العاطفية يكونون سريعَي القلق، وكثيراً ما يصعب على الأطفال ذوي المزج القلق أن يطوروا الاستراتيجيات التي يتحكمون من خلالها في مخاوفهم، وكثيراً ما يحاولون تجنب الموقف التي تسبب لهم القلق.

كما إن إحساس الأطفال بذاتهم يتأثر بمدى رؤيتهم لأنفسهم في المدرسة والأنشطة الأخرى. وهذا يؤثر على التطور الانفعالي، لأن معرفة الطفل بنجاحه يجعله يشعر بالثقة، ونتيجة لاكتساب الأطفال الخبرة بمرور الوقت فإن ذلك يساعدهم على تطوير مرونتهم الوجدانية المطلوبة للتحكم في الإحباط.

ويؤثر العديد من الأشياء على الطرائق التي يعبر بها الأطفال عن مشاعرهم من خلال الكلمات والسلوك منها:

- قيمة الطرائق المناسبة وغير المناسبة للتعبير عن المشاعر التي يتعلمها الأطفال من الآباء والمعلمين ومقدمي الرعاية.
- مدى فعالية تلبية احتياجات الأطفال الوجدانية.
- النحال المزاجية للأطفال.
- السلوك الانفعالي المكتسب من خلال الملاحظة أو الخبرة.

تأثير المشاعر والانفعالات على التعلم:

يعتقد البعض أن الانفعالات هي مشاعر غير منطقية أو غير عقلانية لا نستطيع التحكم فيها. ومع ذلك فالانفعالات هي حال عقلية وبدنية معقدة، تتكون من ردود أفعال معرفية ووجدانية واجتماعية، وسلوكية للمواقف التي تحكم وتوجه. فهي تمكن الأفراد معرفياً من تفسير موقف على أنه حزن، حزن، خطر، غيره... إلخ، فالموقف الحزين يستدعي دموع وبكاء، ويميل فيه الفرد إلى لراحة

أو لخمول، ويؤدي الخطر إلى زيادة ضربات القلب، ويحتاج إلى مساعدة عند مواجهة الخطر.

يأتي الطفل إلى المدرسة في سن السادسة تقريباً، وبشخصيته التي تربي عليها في المنزل، وأصبح له من السلوك والعادات ما يختلف به عن غيره من الأطفال، فتحن نرى في الصف الأول الطفل اليقظ المتفتح، والمطلّ الخجول، والطفل الجريء، والطفل دائم الحركة. كل ذلك وفق الأساليب التي بشأ عليها في البيت، وهي أساليب تختلف من أسرة إلى أسرة، وكل ذلك يؤثر في استعداد الطفل للتعلم، فاستعداد الانفعالي واستقراره الوجداني عامل مهم من عوامل نجاحه مع التكيف في مجتمعه الجديد في المدرسة، ومن ثم فقد رته على تعلم القراءة بما يحمل هذا الاستعداد الانفعالي من دافعية، وبما له من تأثير في الانتباه، والتركيز والمتابعة، وتذكر ما يقرأ والاستفادة منه، وكذلك فإن الاستقرار الوجداني والاطمئنان الاجتماعي الذي يحده الطفل يجعله أكثر استعداداً للقراءة، وعلى العكس فإن الطفل الذي يعوره الشعور بالطمأنينة يكون ضعيف الاستعداد للقراءة، ويستطيع المعلم مساعدة الطفل في مثل هذه الحالات بإشراكه في نشاط مع الأطفال الآخرين، ومساعدته على اكتساب مهارات واتجاهات جديدة نحو القراءة، وأن ينمي فيه الانتباه والتركيز بما يمنحه من عناية شخصية حتى يشعر بالرضا والأمان فيغدو أكثر استعداداً للقراءة من الناحية العاطفية والانفعالية. (إبراهيم، 2010).

وقد اتفقت بعض الآراء والأبحاث على أن مشكلات الطفل العاطفية أو النفسية وكذلك الشخصية تكون سبباً رئيساً في إخفاق بعض الأطفال في تعلم القراءة أو فقدان الثقة بالنفس أو الشعور بالحزن، والحياء المبالغ فيه والتردد والشروذ الذهني وأحلام اليقظة، كل هذه المشكلات تؤثر بالسلب في عملية تعلم الطفل للقراءة. (برغوث، 2002، ص 70).

كذلك تؤثر الحالة الانفعالية والعاطفية على تفكيرنا مثل تعلم الطلاب كيفية أداء أعمالهم بنجاح عند شعورهم بالأمان، والسعادة، والتحفيز للمادة الدراسية (Boekaerts, 1997 ; Oatly & Nundy, 1996) ورغم أن الانفعالات تشعشع أفكار الطلاب، إلا أنها تتعارض أحياناً مع التعلم. فمثلاً إذا كان الطلاب متحمسين بشدة، سيعملون بسرعة ولكن بأخطاء أكثر ويحبذون عن الأسلوب المنهج السليم، بالإضافة إلى أن انفعالات مثل الغضب، والقلق، والحزن تساعد على تشتت الانتباه في أداء المهمة. لذلك تتعارض الانفعالات مع تعلم الطلاب، من خلال حدوث ضعف توازن بين المشكلات الانفعالية للأعمال المدرسة، والقلق الناتج من المدرسة، وإثارة الاستجابات الانفعالية في الفصل الدراسي. وفيما يلي شرح وافٍ للعناصر الثلاثة

أولاً: يعاني بعض الطلاب ذوي مشكلات التعلم من سهولة إثارتهن إنفعالياً ووجدانياً وتشويش

عقولهم بالأفكار غير الصحيحة، وقصور ذاكرتهم، مثال: الطالب اليائس الحزين، تتحه أفكاره إلى استدعاء المواقف الحزينة المؤسفة من الذاكرة، وتسيطر عليه حالة يأس شديدة في سلوكه حميحه. فلا يستطيع الانخراط في التعلم. (Ellis, Ottaway, Varner, Becker & Moore, 1997a;) (Ellis, Ottaway, Varner, Becker & Moore, 1997b; Hertel & Rude, 1991)

في هذه المواقف، يحتاج الطلاب إلى المساعدة التعليمية، وبعضهم يحتاج إلى تدكر دائم في أثناء عملية التعلم. والبعض الآخر يحتاج إلى متابعة المعلم لهم في أثناء عملية التعلم للتوجيه وحل المشكلات. وحال المنشئت قد تكون مؤقتة مثل الحالة المزاجية السيئة العابرة، كالمشاجرة مع أحد الأصدقاء. وهناك آخرون انفصل والداهم، ويحتاجون إلى مساعدة مكثفة لتوجيه العملية الفكرية في التعلم بدلاً من التركيز فقط على مشاعرهم. هؤلاء يحتاجون إلى الإرشاد والنصح في الفصل الدراسي، إرشاداً مكثفاً.

ثانياً: تتداخل وتتعارض المشاعر والانفعالات مع حدوث التعلم عند شعور الطلاب بالقلق من المدرسة (Cole 1991; Dobson & Dobson, 1981). فالطلاب المحبطون أو الذين لديهم قلق من التعلم لا يشعروا بالكفاءة الأكاديمية. ويفقدون ثقتهم بأنفسهم، ويستغرقون وقتاً أطول في الأجوبة على الأسئلة قبل عرضها على المعلم. وأحياناً يبدأون من جديد إذا وقعوا في خطأ ما. بسبب حاجتهم إلى وقت أطول من اللازم في أداء أي عمل.

عندما تتعارض الانفعالات مع المعتقدات، ينسحب الطلاب من أنشطة الفصل الدراسي لكي يتجنبوا ظهور عدم الكفاءة في الفصل. وتسهل ملاحظة الطلاب الذين يستوعبون انفعالاتهم في الفصل، ويساعد المعلم الطلاب على تقليل الأداء القلق للطلاب بتزويدهم بفرص متعددة وتغذية راجعة عن أدائهم في العمل. وبالتأكيد على أن الأخطاء شيء طبيعي وجزء من عملية التعلم.

ثالثاً: إثارة الانفعالات السلبية في الفصل: قد يصبح الطالب حزيناً من فشله في الاختبار، ويأخذ موقفاً سلبياً من المعلم أو من زملائه فيعامل معاملة تعيق التعلم التالي. وتؤدي ردود الأفعال هذه إلى مواقف مختلفة تعتمد على طريقة تفاعل الطلاب مع المشكلة (Graham, 1997; Weiner, 1994) ولكي نوضح ذلك نُعطي هذا المثال: إذا فشل طالبان في اختبار رياضيات، أحدهما يلوم نفسه لعدم مذاكرته ويشجع نفسه على المذاكرة للاختبار التالي، أما الآخر فيلوم المعلم لوضعه أسئلة غير عادلة، ويستنتج أنه محكوم عليه بالفشل. وقد يقوده الغضب إلى سلوكيات وتعبيرات تخريبية (Graham, 1997). كلاهما يستمد عصبه من المصدر نفسه ألا وهو الغضب. ومع ذلك يختلف الطلاب في أفكارهم وقدراتهم لتحسين الموقف. فتتعارض الانفعالات السلبية مع التعلم عندما يحيط الطلاب من عدم الكفاءة أو الشعور بعدم المساعدة. هذه

الترعة تكون عوضاً لتعلم الطلاب كيفية التنظيم وإدارة انفعالاتهم في المصل الطالب العاضب الذي لا يعرف سوى لوم الآخرين لا ينجح سواء داخله أم خارجه. لذا يحتاج إلى نعم كيميائية التعبير عن المشاعر والتحكم في الغضب.

أهمية وصف المشاعر :

أثار «سالم» غيظ خطيبته «ليلي» رغم أنه ذكي ثاقب الفكر وجراح ناجح لكنه بارد عاطفياً لا يستجيب لأي مشاعر أو لأشكال التعبير عنها. وبينما يستطيع «سالم» أن يتألق حين يتحدث في لعلم والفن. كان حين يأتي لجمال المشاعر وحتى فيما يتعلق بخطيبته «ليلي» بصمت تماماً. وحاولت «ليلي» انتزاع قليلاً من التعبير الوجداني منه، لكنها تجده غير معبر على الإطلاق وكثير النسيان. وعندما زار «سالم» الطبيب المعالج تحت إصرار «ليلي» قال للطبيب: «في الواقع أنا لا أعرف عن أي شيء أتحدث، فأنا لا أشعر بأي مشاعر قوية إيجابية كانت أو سلبية».

لم تكن «ليلي» وحدها هي المحبطة من تحفظ «سالم» وعدم اهتمامه، فعندما أمضى بصره إلى طبيبه المعالج بعدم قدرته على الإفصاح عن مشاعره لأي إنسان في حياته، وقد استطاع التعبير عن نفسه قائلاً: إنه لا يعرف على الإطلاق مشاعر الغضب، أو الحزن، أو الفرح.

وكما لاحظ طبيبه المعالج، أن هذا الجمود الوجداني، يجعل «سالم» وأمثاله بلا «لون أو طعم»، يثيرون ملل أي إنسان، ولهذا السبب تصير زوجاتهم على علاجهم... وتمثل عواطف «سالم» الجامدة ما يسميه علماء النفس «الألكسيثيميا - Alexi thymia» أي العجز عن التعبير عن النفس وهي كلمة يونانية تتكون من حرف ال (A) ويعني (نقص)، و (lexi) ويعني (كلمة). و (Thymes) وتعني (عاطفة). ومثل هؤلاء الأشخاص يفتقرون إلى الكلمات التي تعبر عن مشاعرهم ومن ثم يبدوون كأبهم بلا مشاعر على الإطلاق رغم أن هذا المعجز يمكن أن يكون السبب في عدم قدرتهم على التعبير عن عاطفتهم أكثر من افتقارهم إلى هذه العاطفة. وكان أول من لاحظ هذه الحالات علماء نفسيون أصابتهم الحيرة وهم يدرسون هذا الطراز من المرضى الذين لم ينح علاجه بهذه الطريقة. لأنهم بلا أي مشاعر أو خيالات، وأحلامهم لا لون لها. إنهم باختصار بلا حياة عاطفية يتحدثون عنها. وتشمل الأعراض الإكلينيكية لهؤلاء المرضى بالعجز عن التعبير. صعوبة وصف مشاعرهم، أو مشاعر أي إنسان آخر واقترارهم الشديد لأي مفردات عاطفية. لأنهم لا يمتلكون منها سوى قدر محدود للغاية. بل أكثر من هذا هم يعانون أيضاً مشكلة التمييز بين الانفعالات المختلفة. والحس الجسدي لدرجة أنهم يقولون إن معداتهم تعاني الإضطراب، وحفقات قلوبهم تتسارع وإنهم يتصببون عرقاً. ويشعرون بالدوار لكنهم لا يعرفون أن ما يعانونه هو القلق.

«وهذه الصورة يعطون انطباعاً بأنهم مخلوقات مختلفة غريبة قادمة من عالم آخر مختلف تماماً عن عالمنا الذي تهيمن على مجتمعاته المشاعر».

هكذا يصفهم الدكتور «بيتر سيفنيوس» Peter Sifneos العالم السيكلولوجي بجامعة هارفرد الذي ابتكر عام (1972) مصطلح «Alexi thymia». ومن النادر أن يبكي مريض «العجز عن التعبير عن المشاعر»، وإذا فعل تنهمر دموعه بغزارة. وإذا سئلوا لماذا هذه الدموع كلها شعرو بالارتباك. حدث أن تكررت مريضة بالألكسيثيميا بعد مشاهدتها فيلم لامرأة لديها ثمانية أطفال وهي على شفا الموت لإصابتها بالسرطان وتظل تصرخ إلى أن تنام. وعندما أوحى إليها طبيبها المعالج أن تذكرها من مشاهدة الفيلم سببه تذكرها أمها التي ماتت بمرض السرطان، ظلت ساكنة بلا حركة وفي حال ارتباك. وعندما سألتها الطبيب بماذا تشعر قالت: «أشعر بالفزع» لكنها لم تستطع التعبير عن أي مشاعر أخرى أكثر من هذا وأضافت وهي تبكي أنها تبكي من وقت إلى آخر من دون معرفة سبب بكاؤها.

وهذه -بالفعل- هي عقدة المشكلة. فمرضى «الأليكسيثيميا» ليسوا بلا مشاعر على الإطلاق بل يشعرون لكنهم غير قادرين على معرفة ما مشاعرهم على وجه التحديد؛ لا سيما أنهم عاجزون عن التعبير عنها بالكلمات، وعلى وجه الدقة تنقصهم المهارة الأساسية للذكاء الوجداني. أي الوعي بالذات وهو معرفة مشاعرنا عندما تزعجنا انفعالاتنا الداخلية. ومن ثم فإن حال هؤلاء المرضى يتناقض مع الفطرة السليمة والتفكير الصائب فيما يبين لنا تماماً حقيقة مشاعرنا. إنهم لا يملكون مفتاح حل هذا اللغز فإذا ما حرك شعورهم شيء ما أو شخص ما، تسبب لهم هذه التجربة حال ارتباك وشعوراً بالقهر يجعلهم يحاولون تجنبها مهما كلفهم الأمر. وعندما يتعرضون لمحنة هائلة تنتابهم مشاعر مثل المريضة التي بكت مع مشاهدة الفيلم، ووصفت شعورها بأنه «مفزع» لكنها لم تستطع أن تصف تماماً أي نوع من الفزع هذا الذي شعرت به.

وغالباً يقود تشوش المشاعر إلى الشكوى من مشكلات صحية غامضة، بعد تمرض الفرد لتجربة عاطفية مؤلمة. وهي ظاهرة تعرف في علم النفس بالسوماتية «Somaticizing»، أي الخلط بين الألم الانفعالي والألم الجسدي. هذه الحال تختلف عن المرض السيكلوسوماتي (Psychosomatic) الذي تؤدي فيه المشكلات العاطفية إلى مشكلات صحية حقيقية. والواقع أن الاهتمام الأكبر بمرضى «الأليكسيثيميا» راجع إلى أنهم خارج فئة الذين ينهون إلى الأطباء بحثاً عن المساعدة. لأنهم يحتاجون إلى متابعة طويلة من التشخيص والعلاج وهي متابعة لا تؤدي للأسف إلى نتيجة.

وبينما لا يستطيع أحد حتى الآن معرفة مؤكدة ما الذي يسبب حالة الأليكسيثيميا «العجز عن التعبير عن المشاعر» فإن «سيفنيوس» يرى وجود انفصال بين الجهاز الحوفي للدماغ

(The limbic System) والقشرة الجديدة (Neocortex) وخاصة مراكزها الخاصة بالكلام والتي تتفق تماماً مع ما نتعلمه حول «الدماغ الانفعالي». فالمرضى الذين أصيبوا بنوبات مرضية حادة، وأخروا جراحات قطعت هذا الاتصال بين الجهاز الطرفي للدماغ والقشرة الجديدة، بهدف تخفيف هذه الأعراض المرضية، أصبحوا كما لاحظ «سيفتيوس» بعد الحراحة مصابين ببرود وجدس مثل حالات مرضى العجز عن التعبير عن المشاعر، لكن قشرة الدماغ لا تستطيع أن تتعرف هذه المشاعر، وأن تعبر عنها لغوياً.

ولقد تحدث «هنري روث» في روايته «Call it sleep» عن هذه القدرة اللغوية قائلاً: «إذا استطعت أن تجد كلمات لما تشعر به، فأنت نفسك»، وهكذا تكون النتيجة الطبيعية للورطة التي يعيشها مرضى العجز عن التعبير عن المشاعر، في أنهم لا يجدون الكلمات التي يعبرون بها عن مشاعرهم، وهو ما يساوي تماماً افتقارهم إلى أي مشاعر على الإطلاق.

أما فيما يتعلق بالطفل فيبدأ في تفهم المشاعر المختلفة من حوله منذ المولد حتى نهاية السنة الأولى، ثم مع بداية السنة الثانية فقدرفته على استخدام الرموز تبدأ، ويبدأ الطفل في تفهم مشاعر الطرف الآخر، بل ويبدأ في التحدث عن ذلك، وخلال ريعه الثاني أيضاً يُظهر سلوكيات التعاون والمشاركة والمساعدة، وفي السنة الثانية من عمره والتي تُعدّ الخطيرة في التطور القيمي لأي طفل، حيث يتعلم تفهم وجهات نظر الآخرين، ويتعلم الشعور بمشاعرهم، ثم يظهر لهم سلوكيات العناية بهم كنتيجة عن هذا الفهم وهذه المشاعر.

ولذلك؛ فعلى الآباء والأمهات الاهتمام في مثل هذه السن بتعليم أولادهم المشاعر المتعلقة بالقيم، وأهمها التعاطف والشعور بالذنب تجاه الأفعال الإيجابية والأفعال السلبية تبعاً، ولكن من دون إفراط أو تقريط.

مفهوم صعوبة وصف المشاعر (الأليكسيثيميا) :

أول من وضع أساس مفهوم صعوبة وصف المشاعر (الأليكسيثيميا) كان بعض علماء النفس التحليليين الذين لاحظوا أن مرضاهم المصابين بالأمراض السيکوسوماتية يوجهون صعوبة كبيرة في التعبير لفظياً عن صراعاتهم (Steven, 2001).

يعرفها تايلور وآخرون (Taylor et al., 1997, p.234) بأنها حال تعكس مجموعة من أوجه القصور في القدرة على التعامل مع الانفعالات من الناحية المعرفية، كما تعكس صعوبات لدى الفرد في تنظيم وحدانيته، ومن ثم فهي تُعدّ أحد العوامل المهيأة للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية.

ويعرفها تيماري وزملاؤه (Timary., Luts ., Hers & Luminet, 2008) بأنها «خلل وظيفي عصبي، بسبب عدم وعود اتصالات كافية بين الخلايا العصبية في الحمار الحوفي والفترة الدماغية الحديثة ينتج عنه أوهام، وصعوبة في وصف المشاعر ونمط من التفكير في المنطوق».

في حين يعرف بيكر وآخرون (Beker, Ohrmann, Kugel & Rauch, 2010, p.452) الأليكسيثيميا بأنها أحد أبعاد الشخصية التي تشير إلى ضعف التعبير وتمييز المشاعر والعواطف نتيجة ضعف تجهيز المعلومات الوجدانية.

ويمكن استخلاص تعريف للأليكسيثيميا بأنها صعوبة تحديد المشاعر ووصفها لفظياً، وقد أكد بعض الباحثين على اختلاف أسلوب تحديد المشاعر ووصفها والوعي بها من شخص إلى آخر، فهناك من يمكنه التعبير عنها لفظياً - انخفاض الأليكسيثيميا - وهناك من يواجه صعوبة في التعبير عنها لفظياً معبراً عنها، بالمرض، والألم، أو الخوف، أو القلق، أو الضيق، أو ارتفاع الأليكسيثيميا وتسم الحياة الانفعالية للأفراد المصابين بالأليكسيثيميا بالعجز عن التعبير عن المشاعر؛ مما يجعلهم يفقدون الدور الذي يمكن أن تؤديه الانفعالات في تسيير الحياة الإنسانية، كما تمثل الأليكسيثيميا صعوبة في إدراك الفرد واستجابته للمواقف الاجتماعية؛ مما قد ينتج عنه انخفاض القدرة التعبيرية الاجتماعية لا سيما إذا كان هذا الفرد طفلاً، مما قد يعوق عملية النضج اللغوي لديه، ويحدث سوء توافق اجتماعي، ويفرض عليه العزلة من جهة أخرى، وتنخفض لديه القدرة على المواجهة.

معدل انتشار الأليكسيثيميا:

يؤدي صعوبة وصف المشاعر وتحديدتها إلى سوء التنظيم الوجداني والتعرض للإجهاد، بل وتعد من العوامل المؤدية إلى الأمراض النفسية (Taylor & Bagby, 2004). وهي تنتشر بين المرضى المدمنين للكحول بنسبة تتراوح بين 40 - 60 % (Haviland et al., 1994; Taylor, 2000).

كما يقرر نسبة انتشارها لدى الأفراد العاديين بـ 10 - 20 % (Loas et al., 1995, 1996; Tareb et al, 2002). وفي دراستين قام بها (Ziolkowski et al, 1995; Loas et al., 1997) تبين وجود العشرات من الأفراد المصابين بالأليكسيثيميا، كما تبين أن للأليكسيثيميا قدرة تنبؤية ببعض الاضطرابات النفسية كالانسحاب والاكتئاب والقلق واضطرابات الأكل.

وقد وجد باحثون آخرون أن 10% إلى 15% من إجمالي السكان البالغين مصابين باضطرابات وصف المشاعر. (Parker, Taylor, & Bagby, 2003; Ziolkowski, Gruss, & Rybakowski, 1995)

وأشار بعض الباحثين إلى أن حجم انتشار الظاهرة يتراوح بين 9 % - 17 % عند لرحل ويتراوح بين 5 % - 10 % لدى النساء (Cecero, & Holmstrom, 1997; Taieb et al., 2002). أما عن نسبة انتشارها عند كبار السن فتمثلت في 14.6 % بين الذكور و 17.3 % بين النساء. (Gunzelman, Kupfer, & Brhler, 2002). ويتغير كل من (Yelsma, 2001; Honkalampi et al., 2001) إلى أن لذكور يعانون صعوبة في وصف مشاعرهم مقارنة بالإناث.

وتوصل (Mattila et al., 2006) إلى أن انتشار صعوبة وصف المشاعر لدى الكبار يصل معدله إلى 30 % مقارنة بـ 20 % لدى صغار السن. كما ترتبط أعراض الأليكسيثيميا بالرجال أصحاب الظروف الاجتماعية والاقتصادية المنخفضة، وليسوا على درجة كافية من التعليم، وذوي التفكير الأسري. وأشار (Tani et al., 2004) إلى أن 39 % من الذين يعانون الاكتئاب لديهم صعوبة وصف المشاعر وتحديدها.

وشهدت دراسة لين وزملائه (Lane et al., 2000) التي أجراها في المجتمع الأمريكي (ن=379) أن معدل انتشار صعوبة وصف المشاعر كانت 31.7 % منهم 13.2 % ذوي الأليكسيثيميا مرتفعة، و 18.5 % لحالات الأليكسيثيميا المتوسطة. كذلك تقاربت تلك النسبة مع ما توصل إليه باركير (Parker et al., 2005) في أن نسبة انتشار صعوبة وصف المشاعر بين طلاب الجامعة يقدر بـ 10.9 %.

أعراض الأليكسيثيميا:

تحدد هذه الأعراض في:

1. صعوبة تعرف المشاعر ووصفها بالكلمات.
2. صعوبة التمييز بين المشاعر الانفعالية والإحساسات الحسية.
3. لهمم المحدود للعوامل المسؤولة عن المشاعر.
4. صعوبة تحديد المشاعر.
5. التفكير النمطي.
6. ضعف التخيل الانفعالي وقلة الاستغراق في أحلام اليقظة.
7. الموقف المتصلب تجاه الآخرين. (Masayo, 2006; Loas, 1997).

8. وحوود بعض الاضطرابات الفسيولوجية مثل: خفقان ضربات القلب، ألم في المعدة، وإحمرار الوجه، ارتفاع درجة حرارة الجسم. اضطرابات الأكل. (Leas & McCabe, 2007, Jeffrey, 1995).
9. وجود صعوبة في القدرة على التحدث عن المشاعر الخاصة، أو عن المشاعر المستقبلية مع الآخرين.
10. الشعور بالارتباك كرد فعل لانفعالات الآخرين.
11. إعطاء إجابات غير محددة أو بعد فترة طويلة، وذلك استجابة للأسئلة العسية.
12. ندرة الاستغراق في التخيل أو التفكير في الأمور الشخصية.
13. وجود ردود فعل هذائية حول الفن، والأدب، والموسيقى.
14. اتخاذ قرارات شخصية بناء على المبادئ وليس بناء على المشاعر.
15. الإصابة بالقلق المزمن. وذلك يرجع إلى الفشل في تحديد الانفعالات، والأكثر من ذلك فإن عدم القدرة على اتخاذ قرارات سريعة بناء على المشاعر يخلق شعوراً بالقلق الشديد نحو الاختبارات الشخصية.
16. كما ينتشر اضطراب القلق لدى مرضى الأليكسيثيميا، حيث يخبرون دائماً اضطرابات معقدة في الحياة تؤدي إلى أفكار سلبية. والإصابة باكتئاب (Joseph, 2004): (www.google.com).

المظاهر الفسيولوجية للأليكسيثيميا

توصلت دراسات التصوير الوظيفي للدماغ، الخاصة بصعوبة وصف المشاعر وتحديددها من خلال فحص لحفزات العاطفية الإيجابية إلى وجود مزيد من النشاط في القشرة الحزامية الأمامية للدماغ The Anterior Cingulate Cortex لدى الذين يعانون صعوبة وصف المشاعر. في حين أن الحوافز السلبية تنتج نشاطاً أقل في المنطقة المسماة التلفيفة الجبهية الوسطى (Mediofrontal Paracingulate Gyrus, Berthoz, & Hill, 2005).

أسارت لتحارب التي أجريت بالتصوير المغناطيسي إلى اثنين من الفرصيات المرتبطة بصعوبة وصف المشاعر أولاً نظرية العقل (توم) أو التخلل في العقل. وتعني أن هؤلاء الأفراد يعتقدون في القدرة على التفكير ومن ثم الوعي بالمشاعر العاطفية الخاصة بهم، وبأنهم قد يرون حل صعوبة وصف للمشاعر مع حل وجداني معين من دون تدني القدرة على التفكير.

كما أظهر المشاركون في دراسات الرنين المغناطيسي الوظيفي بعض الاستجابات المنبأية مثل السرور، والحيادية، وعدم السرور حين طلب إليهم الحكم على استجاباتهم العاطفية على بعض الصور. وأهم المناطق التي أظهرت تبايناً في نشاطها في أثناء عرض صور كانت قشرة الفص الجبهي والقشرة اليسرى للحاء الجبهي الجانبي PCC/ Precuneus، والاحود الدماغية الصدغي الأعلى (STS) The Superior Temporal Sulcus، والفص الصدغي Temporal pole، فضلاً عن القشرة الحزامية الأمامية. (Stephanie & Bezner, 2009).

وأشار العديد من العلماء في الآونة الأخيرة (Craig, 2003) إلى دور القشور الجزيرية الجسدية الحسية Insular-Somatosensory واللحاءات المطوقة (الحزامية) Cingulated Interoceptive Cortex في عملية المعالجة وتجهيزها وأن هذه المناطق توفر تمثيلاً للوعي الذاتي للمشاعر والقدرة على تبادل المشاعر والتعبير عنها وأن سبب الأليكسيثيميا هو انفصال المناطق الطرفية (التي تقدم معلومات حول مستويات الإثارة الجسدية) عن المناطق الطرفية العليا والمناطق القشرية التي تقدم لنا تمثيلاً لهذه المعلومات التي تتوافر للوعي الشعوري.

وعلاوة على ذلك، لوحظ أن تنشيط منطقة القشرة الانعزالية الأمامية في مجموعة واسعة من المشاركين التي أجرى عليهم تصوير المشاعر الذاتية الإيجابية والسلبية إلى دور "جزيرة Insula سواء الأمامية وACC في تمثيل حال المشاعر الداخلية". (Frith, 2001).

العوامل المؤدية للأليكسيثيميا:

رغم ثراء الدراسات حول هذه الظاهرة ولا سيما في الثقافة الأجنبية إلا أن لباحثين اختلفوا في تفسير هذا الاضطراب ويمكن إجمال الاتجاهات النظرية في هذا المجال على النحو الآتي:

1 - الأسباب النمائية Theory of Developmenta - يرى البعض أن السبب في صعوبة وصف المشاعر تعود إلى مرحلة الطفولة، وما يتعرض إليه الطفل في مراحل حياته المتعاقبة من صدمات وخبرات انفعالية عنيفة تؤدي بالضرورة إلى ارتداد أو نقص في الحوانب الانفعالية للطفل، مما يترك لديه صورة مشوهة عن نفسه، وبالتالي لا يستطيع وصف ما يشعر به، ولا يمكنه تحديده أيضاً، فالأسرة هي المسؤولة عن ظهور صعوبة وصف المشاعر لدى أطفالها ولا سيما عندما توجد دودة في التواصل الإيجابي داخلها.

ويربط كل من لين وشوارتز (Lane & Schwartz, 1987) التطور الانفعالي للطفل بمرحلة ظهور اللغة ومدى تطورها لديه عبر مراحل حياته المختلفة، وتطويرها يساعد في زيادة وعيه بقدرته الانفعالية التي من خلالها يستطيع وصف مشاعره ويحددها. كما تظهر الأليكسيثيميا - من وجهة

نظر بولبي (Bowlby (1969,1973) نتيجة لعدم تحقيق الدوافع الثانوية للفرد كالحاجة إلى الأمن والأمان، تلك الحاجات التي تؤثر بالطبع على الحاجات الأساسية للمرد كالحاجة إلى: الدفء، والملجأ، والجنس، والغذاء (Todarello et al., 2005).

2 - الأسباب البيولوجية: قدم سفينوس ونيميا (Scfnos&Nimah, 1973) فرضيات تشير إلى وجود أساس نيوروبيولوجي للأليكسيثيميا أو صعوبة وصف المشاعر، وأكد على أن النصف الأيسر من الدماغ هو النصف المسئول عن العمليات اللفظية والتحليلية، بينما تتمركز العمليات المرتبطة بالانفعال والحدس والخيال والإدراك والتعبير غير اللفظي عن المشاعر في النصف الأيمن. وعلى هذا فإن أي تلف أو ضرر في النصف الكروي الأيمن من الدماغ يكون السبب في ظهور أعراض الأليكسيثيميا، ومن ناحية أخرى تبني هوب وبوجن (Hoppe&Bogen, 1977) الاتجاه الآخر الذي أرجع أعراض الأليكسيثيميا إلى ما يسمى بالانقطاع الوظيفي للألياف الترابطية بين نصفي الدماغ Functional Commissurotomy مما يعني انقطاع التدفق العادي للمعلومات بين نصفي الدماغ (إيمان عبد الله، 2003، ص 30 - 31) يشير إلى أن الضرر في نصفي الدماغ الأيمن والأيسر معاً يكون مسؤولاً عن ظهور الأليكسيثيميا. ودعم هذه النظرية عدد من الدراسات الحديثة مثل دراستي: (Leo et al., 2007 : Parker., Bagby, & Taylor, 1999).

3 - الأسباب الاجتماعية: رُبط اضطراب وصف المشاعر بالصحة العضوية للفرد من خلال عوامل اجتماعية مثل المساندة الاجتماعية والوظائف الاجتماعية، فالأفراد الذين يمانون الأليكسيثيميا يكون لديهم اضطراب في الوظائف الاجتماعية ونقص في السعي نحو المساندة الاجتماعية، لا سيما من جانب الأسرة؛ مما يؤثر تأثيراً غير مباشر على المرض العضوي من خلال العوامل السلوكية (طه، 2007، ص 53).

تأثير الأليكسيثيميا على العلاقات الاجتماعية:

أقرت بعض البحوث إلى أن الأليكسيثيميا تقلل من كفاءة الاتصالات الشخصية، وتضعف العلاقات بين الأفراد. كما أن ذوي الأليكسيثيميا يتجنبون الصراع ويميلون إلى الاقتراب من الآخرين اقتراباً بارداً ومنفصلاً. ويتجنبون العلاقات الاجتماعية القريبة وإذا تُقرب إليهم يميلوا بسرعة إلى الاستقلال وتبقى العلاقات سطحية، وبناء على ذلك يجد الأليكسيثيميين صعوبة في إنشاء علاقات طويلة لوجود مشكلات تؤثر على هذه العلاقة (Taylor & Goleman, 1995, Bagby, 2000).

وهذا ما أشار إليه كل من (Wastell & Taylor, 2002) في أن العملية المعرفية والوظيفية

الصمنية (مثل: قواعد الإحساس والقواعد الاجتماعية) ترتبط ارتباطاً دالاً بأعراض الأليكسيثيميا. وكذلك من يملكون قدرات محدودة للعلاقات القوية ومنها العاطفية. (Taylor, 1987).

علاوة على ذلك يدرك المصابين بالأليكسيثيميا العلاقات المعرفية ويرون أن أي من العلاقات لا بد أن تكون حيدة، وأن العلاقات منفعية وقابلة للتبادل. كما أن النسبة العالية لنسبة لعامة السكان تشير إلى أنهم جميعاً يعانون الأليكسيثيميا، وبالتالي عدم قدرتهم على استخدام لعاطمة في العلاقات (Spitzer, Siebel-Jurges. Barnow, Grabe & Freyberger, 2005).

الأليكسيثيميا وجودة الحياة:

الأليكسيثيميا هي بناء شخصي يتسم بالصعوبة في التعبير عن المشاعر، والافتقار إلى الخيال وضعف القدرة الرمزية. وهي تعكس عجز القدرات المعرفية للتعبير عن العاطفة، ونقص في التصور العقلي للعاطفة، هذا القصور يتسبب في عجز السيطرة على العاطفة والوجدان، لذا يميز هؤلاء الأفراد إلى كل من الأعراض الجسدية والنفسية (Lundh et al., 2002)؛ (Lane et al., 1996).

ويمكن للأفراد المصابين بالأليكسيثيميا الخطأ في تفسير الإحساس الجسدي المتعلق بصورة الجسم. وأيدت العديد من الدراسات الارتباط بين الأليكسيثيميا والتشخيص واضطرابات صورة الجسم. وهذا من المحتمل بسبب اختلاف الطرائق المستخدمة في الدراسات المختلفة. احتمال ارتباط الأليكسيثيميا بالتشخيص بإحدى طرائق التغير غير الصحيحة لارتباط الأحاسيس الجسدية باليقظة العاطفية كأعراض المرض. لقد حُتم أن الفشل الذي يواجه الحالات الوجدانية المعقدة يرتبط بالإفراط في الحركة غير الإرادية. وعلى الجانب الآخر ترتبط الأليكسيثيميا بعدة ظروف طبية، مثل: أمراض التهاب المعدة، ولا سيما ارتفاع ضغط الدم، والصداع، والبول السكري. (Honkalampi et al., 2001)؛ (Degroot et al., 1995).

ترتبط الأليكسيثيميا باضطرابات مختلفة متضمنة الإحباط. ووفقاً لبعض الدراسات الأولى فإن الأليكسيثيميا سائدة بكثرة بين الأفراد المصابين بالإحباط، لقد اتضح أن الأليكسيثيميا ظاهرة مستقلة بذاتها. وعلى الجانب الآخر أسفرت بعض الدراسات عن أن من الاستقرار النسبي والمطلق للأليكسيثيميا وفقاً للتعريف النظري الأصلي، الأليكسيثيميا هي سمة شخصية وإضافة إلى ذلك هي توزع عادة بين عامة السكان من كلا الجنسين (Porcelli et al., 1996)؛ (Bowling, 1996).

وترتبط الأليكسيثيميا بتدني الدرجة في جودة الحياة، لدى كثير من المرضى العضويين كمرضى القلب. ومرضى جراحة الدماغ. وعدم الاختيار على أساس طبي هو سبب الارتباط لسلبى بين الأليكسيثيميا وجودة الحياة الصحية. بالتناقص مع هذا الاتجاه يتنبأ بوجود الأليكسيثيميا بعد عملية جراحية QOL لمرضى التهاب القولون التقرحي. إن مقارنة النتائج صعبة للغاية في هذه

الدراسة لأن كل من الأليكسيثيميا وجودة الحياة الصحية. قُيِّمتا بعدة أساليب وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراسات التي أجريت لجودة الحياة الصحية. كانت على عينات صغيرة (ن = 46 - 106) (Salminen et al., 1999; Kauhanen et al., 1996).

واتصح الارتباط بين الأليكسيثيميا وجودة الحياة في دراسة شملت عينة 1285 تر وحت أعمارهم بين (18 - 64) سنة. قُدرت الأليكسيثيميا بـ 20 بنداً من مقياس الأليكسيثيميا لتروتو (TAS-20) وكان مرتبطاً سلبياً بجودة الحياة الصحية. واتضح أن أفراد الأليكسيثيميا لهم مستويات ضعيفة في الوظائف البدنية، وأدوار محدودة بسبب المشكلات العاطفية، فهم أقل طاقة، وأقل رفاة عاطفية وأقل في الوظائف الاجتماعية. (Salminen et al., 1999).

ويتحكم في التغيرات الاجتماعية والديموغرافية، الإحباط، القدرات الوظيفية، والمتغيرات الجسمية، وأمراض الجسم. ويفترض أن الأليكسيثيميا ارتبطت ارتباطاً سلبياً بجودة الحياة الصحية مستقلة عن هذه الارتباطات.

مما سبق نرى أن الأليكسيثيميا ترتبط بقوة سلبياً مع جودة الحياة الصحية، وربما يكون للأليكسيثيميا تأثير مباشر على جودة الحياة الصحية. ولكن من المحتمل تأثير الأليكسيثيميا على طرائق قياس جودة الحياة الصحية بآلية التشخيص.

الأليكسيثيميا والأمراض العضوية:

تتأثر الانفعالات الإيجابية تأثيراً كبيراً بوظائف الجسم فتؤدي إلى تخفيف المعاناة والتوترات والضيق، فالانفعالات مثل: المرح، والسعادة، والنظرة الإيجابية، والزهو، والابتسامة كلها تؤدي إلى تفاعلات بيولوجية سليمة حيث أثبتت التجارب أنها تخفض نسبة الكولسترول. لهذا ينصح علماء النفس بالتزود بالانفعالات الإيجابية للتعايش من كثير من الأمراض العضوية، ومن ناحية أخرى فإن الانفعالات السلبية تضر بالصحة الجسدية والنفسية، وتحدث أيضاً عدد من التغيرات الفسيولوجية التي تؤدي إلى ارتفاع نسبة السكر في الدم ومن ثم تدفقه إلى الأطراف. ويساعد ذلك على زيادة النشاط والحيوية للمواقف التي تتطلب مزيداً من الجهد والنشاط.

ومن المعروف أن الحالات الانفعالية السلبية الشديدة تؤدي إلى اضطراب في الوظائف المعدية والأوعية الدموية والقلب مثل: ارتفاع ضغط الدم وأمراض الشريان التاجي. كما إن هناك علاقة بين الانفعالات السلبية واضطرابات التنفس مثل الربو الذي ينتج من القلق المرتفع، وكذلك تؤثر في النهايات لحنجرة وحالات البرد التي قد تكون نتيجة كبت انفعال الغضب. كما تؤثر في كثير من الأمراض الجسدية والنفسية. (نجاتي، 1973).

وحيث ان اضطراب الحالة الانفعالية يسبب كثيراً من الأعراض البدنية والنفسية لد يتعين على الإنسان أن يتجنب هذه الحالات الانفعالية السلبية. ويعمل جاهداً على التحكم فيها أو خفضها كي تكون له حياة هادئة ومستقرة خالية من الامراض البدنية والنفسية.

فقد أظهرت الدراسات المتزايدة العلاقة بين الأليكسيثيميا والأمراض والأعراض الحسية. (Taylor., Bagby, & Parker, 1991).

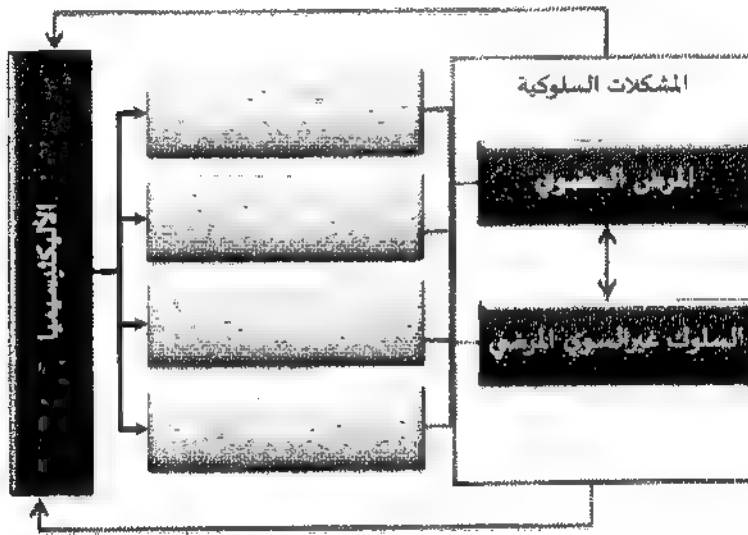
وفي دراسة حديثة قيم نموذج مجموعة عشوائية من سكان فنلندا الشرقية (2297) في أعمار متوسطة للرجال، واستخدمت الدراسة النموذج النهائي للتقرير الذاتي لمقياس لأليكسيثيميا لتورنوتو (TAS) رغم ارتفاع درجات المقياس TAS المرتبط بالتشخيص الضعيف لمرض القلب التاجي (CHD)، إلا أنها لا ترتبط بالتشخيص الواسع لفقر الدم في اختبار ممارسة التسامح. ونتائج الموجات فوق الصوتية للشريان السباتي ذي التشخيص الضعيف لمرضى القلب التاجي الذي أظهر تصلب الشرايين السباتية وانخفاضها انخفاضاً كبيراً وزيادة الأليكسيثيميا. وأشارت التفسيرات التفاعلية أن الأليكسيثيميا متعلقة بزيادة احتمالية تشخيص مرضى القلب التاجي بين المصابين بتصلب الشريان السباتي تصلباً معتدلاً وليس المصابين بحال خطيرة، وترتبط الأليكسيثيميا بالجهود المرتفع ومدى الأعراض الناتجة من التقرير الذاتي من خلال اختبار ممارسة التسامح. ودعمت النتائج الافتراضات وهي أن الأليكسيثيميا ترتبط بزيادة الأعراض أكثر من التغيرات الفسيولوجية المرضية لمرضى القلب التاجي، وبحث أيضاً النتائج أن الرجال المصابين بالأليكسيثيميا إصابتهم مبكراً بهذه الأمراض بسبب اختلاف السلوك المرضي.

وبسبب الارتباط الإيجابي بين الأليكسيثيميا والتشخيص القلبي لمرض القلب التاجي (C.H.D). أجريت دراسة «كويبر روسكتش» لمرض القلب على مجموعة عشوائية من السكان. هدفت فحص تفسيرات أخرى لهذا الارتباط، باستخدام الاختبار الشمولي لفقر الدم وخطورة تصلب الشريان التاجي، حيث كانوا متلازمين في أثناء ملاحظة العلاقة بين الأليكسيثيميا ومرض القلب لتاجي C.H.D. ولاحظت الافتراضات الأخرى الارتباط بين الأليكسيثيميا وC.H.D الذي يمكنه أن يكون أفضل لفحص العوامل المتعلقة بالسلوك المرضي (التقرير المرضي). وتأكدت معلومات لتقرير الذاتي من التاريخ الطبي التي أخذت من البحوث النفسية.

ويتعلق تصلب الشريان التاجي بمرض القلب التاجي كما يمكن عرضه كمؤشر للمرض النفسي. ويمكن مراجعة التعديلات المؤثرة في العلاقة بين الأليكسيثيميا وتشخيص C.H.D في مستويات خطورة محتملة لتصلب الشرايين. وعُرفت طرائق قياس تصلب الشرايين من نموذج لمشاركين في KIH D عن طريق استخدام فحص الأشعة فوق الصوتية عالية الدقة. فحص الطبيب الشريان

التاجي بينما كانت الحالة مستقلة في استرخاء. وكملت البيانات من خلال الموجات فوق الصوتية، الأليكسيثيميا والتاريخ المرضي ومخاطر القلب والأوعية الدموية التي كانت متاحة لـ (1046) من الرجال. واحتوى هذا النموذج على أعمار 60 سنة، ولكن إحصائياً لا توجد فروق مهمة في اختلاف الحال الاجتماعية، أو مستوى التعليم أو كونه ريفياً أو حضارياً أو مدخناً، أو المعرفة المسبقة عن مرض C.H.D.

من خلال ما سبق يتبين وجود ارتباط موجب بين الأليكسيثيميا وبعض الاضطرابات النفسية كالقلق وبعض الاضطرابات السكوسوماتية، والشكل التالي يوضح علاقة الأليكسيثيميا بالتعبير عن الانفعالات والصحة.



شكل (٥) علاقة الأليكسيثيميا بالصحة

يتضح من الشكل السابق وجود ارتباط بين الأليكسيثيميا والمشكلات الصحية حيث تشير الخطوط الثقيلة إلى العلاقة بين الأليكسيثيميا ومكوناتها أما الخطوط الرفيعة فتشير إلى العلاقة الثانوية.

قياس الأليكسيثيميا عند الأطفال وتشخيصها

يشير كل من (Taylor, 1984; RieffeOosterveld, & Meerum Terwogt, 2006) إلى أن صعوبة التعبير الانفعالي تكون واضحة لدى الطفل من خلال عمليات التواصل، أما عند «لوسيل ودأوسون» (Loiselle & Dawson, 1988) فإن بعض الكبار لديهم سمات الأليكسيثيميا

ولديهم مجموعة محدودة من التعبير الوجداني مع الآخرين، أما الأطفال و المراهقون من الذين يعانون الأليكسيثيميا فيشعرون بمختلف مستويات المشاعر والعواطف. لكنهم يجدون صعوبة في تحديد ماهية هذه المشاعر ويناضلون في استخدام الكلمات للتعبير عن مشاعرهم على نحو فعال (Reckling, & Buirski, 1996). وأوضح «تايلور» أن الطفل ذو الأليكسيثيميا لا يمكنه التمييز بين المشاعر الإيجابية والسلبية، لأنه يدرك فقط المكون الفسيولوجي من المشاعر، وهو لا يستطيع التفريق بين الإثارة والخوف فكلاهما واحد فليس لديه المعرفة بالمسميات التي تمكنه من التمييز بين الاثنين (Taylor, 1984, p. 19).

وتتضمن عملية تشخيص الأليكسيثيميا عدة خطوات نجلها فيما يأتي:

- الحصول على ملاحظات غير رسمية من القائم على رعاية الطفل وتخص السلوك المتصل بالمشاعر والعواطف، (على سبيل المثال: القدرة على تحديد المشاعر وفهمها ووصفها).
 - الحصول على ملاحظات المهنيين العاملين مع الطفل في أثناء التقييم في الصف الدراسي، والاحتكاك الإكلينيكي (السريري).
 - توظيف المقاييس المقننة لقياس سمات الأليكسيثيميا (التقرير الذاتي أو ملاحظات الآخرين).
- وثمة دراسات اضطلمت بتشخيص الأطلال الذين يعانون الأليكسيثيميا، وقد ركزت هذه البحوث على الأطفال في المدارس والمستشفيات (Fukunishi., Kawamura., Ishikawa., Ago& Seret, 1997; Rieffe, Meerum Terwogt, & Bosch, 2004).

ولا تزال إجراءات قياس الأليكسيثيميا عند الأطفال في المراحل الأولى ضعيفة نسبياً.

ارشادات عامة لخفض الأليكسيثيميا:

إليك عزيزي المرئي عدداً من النقاط العملية، التي تساعدك على مساعدة الأطفال في التعبير عن مشاعرهم وهي:

- 1 - احرص على إشراك الأطفال في أنشطة يحاولون من خلالها التحميف من معاناة آخرين: كالتحميف عن صديق لهم في المدرسة أصابته مصيبة، أو فقد أحد ولديه، أو رسب في الامتحان، أو زيارة ملجأ الأيتام والتحدث معهم، وبت مشاعر الرحمة في صدور هؤلاء الأولاد
- 2 - علم أطفالك الاستراتيجيات الخاصة بالتكيف التعاطفي مع الآخرين، وكيفية الكلام معهم من خلال دورات تدريبية خاصة: ليتعلموا كيفية المواساة وكيفية لإحساس بالأم الآخرين وأحزانهم.

3 - لباب الوحيد الذي تجعل من خلاله الطفل يشعر بالآخرين ويتعاطف معهم هو (ن تكون أنت د تك ،يها الوالد لطيفاً ورحيماً معه، وذلك من خلال الهدية والملاطفة والسمه والنظرة، فتكون نفس طملك مليئة بالسورور والسعادة، والرضا والبشر والأمن، وفي تلك اللحظة يصبح الباب مفتوحاً للدخول إلى نفوسهم وعقولهم وزرع القيم والميادئ والماهيم والأفكار فيها

4 - عندما تفسر السلوكات غير المرغوب فيها؛ ركّز على معاناة الطرف الآخر . فساعد على تمهم الأطفال لآلام الآخرين، ثم وجههم أنهم بسلوكاتهم السلبية قد يكونون قد تسببوا في تلك الآلام والمعاناة، وقد ثبت أنه لو صحب ذلك نوع عقاب بسيط؛ فإن ذلك يدفع الأطفال إلى الالتزام بالقيم وعدم تجاوز القواعد.

5 - احرص دائماً على أن تسأل الأطفال عن وجهة نظرهم حول شعور الآخرين تجاه المواقف غير المرغوب فيها، كما لا بد أن تجعلهم يضعون أنفسهم مكان الآخرين، ثم يبدأون بإظهار مشاعرهم أن حدثت هذه السلوكيات السلبية في حقهم.

6 - في كل توجيهاتك لأبنائك، بيّن لهم أن حبك لهم هو الذي يدفعك إلى توجيههم، وحثهم على فعل الصواب وسلوك الأفضل (خمس خطوات لتعديل سلوك طفلك).

ويأتي الربط بين أساليب المواجهة والأليكسيثيميا من خلال محاولات (Compas et al., 2001, p.88) في تعريف المواجهة بأنها مجموعة فرعية من تنظيم الذات ومن ثم ميزوا بين ثلاثة أوجه لها وهي:

- 1 - محاولات لتنظيم الانفعال المباشر (مثل المواجهة المتمركزة على الانفعال).
- 2 - محاولات لتنظيم الموقف مثل: (المواجهة المتمركزة على المشكلة والمتضمنة التفكير فيما سيفعل).
- 3 - محاولات لتنظيم السلوك.

ويرى بعض الباحثين أن الأليكسيثيميا تؤثر على المواجهة بعدّها استجابة للانفعال، حيث إن من يعانون أعراض الأليكسيثيميا أقل استفادة من المساندة الاجتماعية، (Hant & Evans, 2004) وأيضا أقل قدرة على النضج الانفعالي (Mayer & Salovey, 1997, pp.147-160). كما أن تنظيم المشاعر والانفعالات المضطربة يمكن أن يؤدي إلى سوء الصحة بد لم يستطيع المرد معالجة المعلومات الانفعالية معالجة مناسبة، وهذا النقص في المعالجة يتماثل مع وصف سلوكي المواجهة لإبكار والإحجام، ويتسق مع ما توصلت إليه نظريات المواجهة وآليات الدفاع من أن مكونات الاستجابة الانفعالية غالباً ما تتطلب التحكم الفعال (Barrett & Salovey, 2002)

ولا بد من ملاحظة بعض أساسيات تحديد المشاعر ومن ثم التعبير عنها ومنها

1. جرب تعرف مشاعرك قبل أن تشارك بها غيرك، وإذا كنت تتجنب النواصل الوجداني سنوات طويلة، سيكون من الصعب عليك التعبير عن مشاعرك أو إدراكها بسهولة
2. كلما شعرت بأنك تزيح مشاعرك جانباً توقف واسأل نفسك ما الذي تشعر به بالصبط؟
3. تقبل مشاعرك وتذكر أنه من حقك كإنسان أن تكون لديك مشاعر تحاه كل شيء. قل لنفسك إن العواطف لا تجعلك ضعيفاً أو مغفلاً. استمع للطريقة التي يعبر بها من تحبهم عن مشاعرهم. واتخذ من كلماتهم نموذجاً لك وجرب أن تحاكي هذا النموذج عندما تشعر بشعور قوي تجاه شيء ما.
4. ليس من الضروري مشاركة أحداً بهذه التجربة، لكن جرب أن تضع مشاعرك في كلمات من أجل نفسك.
5. ليس من الضروري أن يكون الموقف الوجداني كبيراً ومؤثراً جداً لدرجة البكاء مثلاً. جرب التعبير عن مشاعرك في مواقف صغيرة وعادية بجمال مثل: «أحبك عندما تغفر ذلك» أو «أنا أشعر بخيبة أمل الآن».
6. جرب شرح شعورك شرحاً فسيولوجياً. بمعنى أنه لو ضاعت منك الكلمات أو لم تعرف ماذا تقول؟ تحدث عن تأثير الموقف الوجداني عليك جسدياً. فإذا مررت مثلاً بحال فقدان عزيز تستطيع قول إن قلبك يدق كلما تذكرته أو شعرت بتقلص في معدتك من شدة الحزن عليه. هذه الطريقة في التعبير بديل عن كلمات «أنا حزين» أو «أشعر باشتياق».
7. قدم يد المساعدة، فبعض الأشخاص جافون أو متحفظون في التعبير عن عواطفهم ومشاعرهم، لذلك قد تجد صعوبة في التواصل معهم لو كنت شخصاً منفتحاً في التعبير عن مشاعرك. التباعد الوجداني مع أفراد الأسرة أو الأصدقاء قد يؤثر على ديناميكية العلاقة.
8. حدد سبب مشكلة التعبير عن المشاعر، فقد يكون سببها عقلياً أو فسيولوجياً أو جراحاً عاطفياً قديماً أو مشكلة في العلاقة أو أسباباً أخرى.
9. اطلب المشورة والمساعدة من الطبيب أو الشخص المختص إذا كان سبب المشكلة نفسياً أو جسدياً، فمعرفة السبب المرضي قد تكون مدخلاً للعلاج. على سبيل المثال ينغلق بعض مرضى السرطان على أنفسهم ويتعدون عن الناس عاطفياً، لأنهم يخافون التحدث عن الاحتمالات الواردة.

10. فكر مع نفسك بأسباب المشكلة التي أدت إلى التبعاد الوجداني بينك وبين الشريك أو الصديق أو أفراد الأسرة، وكن جاهزاً للتحدث عنها وعن احتياجاتك العاطفية. أهم شيء أن تدرك أن هناك مشكلة ولها أسباباً لتعرف كيف تتحدث عنها.
11. يجب أن تلاحظ جيداً سبب بُعد شريكك عاطفياً، فقد يكون سببه كارثة أو مشكلة كبيرة حدثت للأسرة واختار الإنغلاق الوجداني؛ لأنه لا يعرف كيف يتعامل معها، البعد حسدياً قد يكون سبباً أيضاً للبعد الوجداني.
12. الجرح السابق هو أيضاً سبب لعدم التعبير عن المشاعر؛ لأن الشخص يخاف اختبار الألم مرة أخرى قد تستغرق مسألة جعل الآخر البعيد عنك عاطفياً عدة محاولات، لكن عندما يبدأ الكلام كن لطيفاً ولا تتهمه أنه غير وجداني قدر الإمكان. هدفك يجب أن يكون التعاطف.
13. انقل أفكارك إلى معادئة وتحدث عن الأسباب والموضوعات التي حددتها للمشكلة. صغ ما تريد قوله في أسئلة لتجد تجاوباً نوعاً ما، بدلاً من أن يكون حديثك على شكل إدلاء بتصريح.
14. لاحظ العناوين التي يمكن أن تبدأ بها نقاشك، بمعنى اختر النقاط السهل نقاشها مع الآخر التي يتقبل الحديث فيها، قبل الانتقال إلى النقاط الصعبة.
15. تذكر دائماً أن التبعاد الوجداني وال سكوت عن التعبير عن المشكلات مشكلة لم تخلق بين لينة وضحاها، وحلها ليس سريعاً أيضاً ويحتاج إلى عدة محاولات.

الفصل الثالث

الوجدان ولغة الحسد



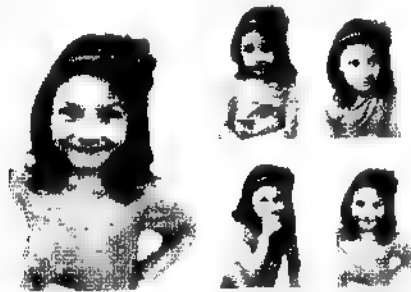
(لغة الحسد تتحدث مثلها ، مثل لغة اللسان)

الفصل الثالث

الوجدان ولغة الجسد

هل راقب أحدكم نفسه يوماً ليعرف كيف يعبر جسده في أثناء التواصل مع الآخرين؟ فكلّ يحلس بطريقة. وكلّ له ابتسامة مختلفة، البعض يعبر بنظراته والبعض الآخر بيديه. لنتحول كل إشارة إلى رسالة.

إذا كانت سرعة الإنسان تتراوح بين 100 إلى 120 كلمة في الدقيقة، كذلك يستطيع الإنسان العادي التفكير فيما يقارب 800 كلمة في الدقيقة الواحدة. وهكذا تكون لغة الجسد هي المخرج لهذا الكم الهائل من الأحاسيس والأفكار التي تتاب الإنسان ولا ينطق بها.



شكل (9) تعبيرات مختلفة للطفل

ماذا تعني لغة الجسد؟

- إذا تحدث رجل مصري مع آخر صيني أو روسي... فكيف يمكنهم أن يتفاهموا مع عدم معرفتهم للغة بعضهم البعض؟
 - إذا سألت أحداً ما سؤالاً فقام بهز رأسه يمناً ويسرة فماذا تفهم؟
 - وإذا هزها أعلى أو أسفل فماذا تفهم أيضاً؟
 - هل منا من لا يضحك إذا كان سعيداً ولا يقطب إذا كان حزيناً؟
- يقول العلماء إن لغة الجسد تتحدث مثلها مثل لغة اللسان مع فارق واحد، أنها واحدة عند كل البشر. فقد يختلفان في معنى كلمة ولكنهما لا يختلفان في معنى حركة.

مم تتكون لغة الجسد؟

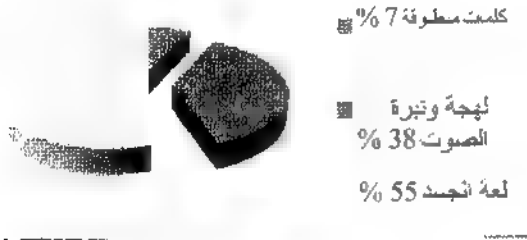
تتكون لغة الجسد من عبارات مكملة لبعضها البعض، فمثل العبارات الكلامية، لا يمكن أن يفهمك الآخر بكلمة واحدة فقط، ولكن لا بد من عبارة كاملة.. فمثلاً يمكنك كشف الكذب عن طريق لغة الجسد... وعندما لا يمكنك أبداً أن تحكم بالكذب على محدثك من حركة واحدة منفصلة ولكن لا بد من جملة كاملة...

يقال في علم الاتصال الفعال ومهارات العرض والتقديم أن:

كل إنسان يتحدث مع إنسان آخر ينقل حديثه إليه في شكل رسالة تتكون من ثلاثة أجزاء:

- 1 - كلمات منطوقة: 7 % فقط من الرسالة.
- 2 - لهجة ونبرة صوت: 38 % من الرسالة.
- 3 - لغة الجسد: 55 % من الرسالة.

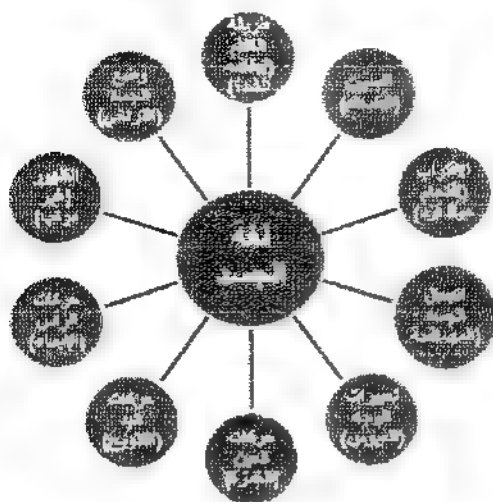
عناصر الاتصال الشخصي



شخصيات الاتصال الشخصي

وهناك من يقسم لغة الجسد إلى ما يأتي:

- 1 - اتصال العيون Eye Contact
- 2 - حركة اليد Hand Movement
- 3 - حركة الرأس Head Movement
- 4 - تعبيرات الوجه Facial Expression
- 5 - الوقفة The way you stand



شكل 11 لغة الجسد لغة

أهمية لغة الجسد،

كثير من طرائق التواصل بين البشر تعتمد على حركات الجسد ووضعه، وطريقة الوقوف والمشي والجلوس، وأيضاً المسافة الفاصلة بين شخصين أو أكثر، مجموع هذه الكيفيات تعرف بلغة الجسد، وهي إحدى طرائق التواصل المباشر بين الناس، بالإضافة إلى التواصل شفاهة أو عن طريق الكتابة.

تبين الأبحاث المتوفرة جميعها أن لغة الجسد هي الجزء الأهم من أي رسالة تنتقل إلى الشخص الآخر بواسطة المقابلة. وإن بين (50 - 80 %) من المعلومات يمكن نقلها بهذه الطريقة. وأن الرسالة غير الشفوية المنقولة هي غنية، ومعقدة في طبيعتها، وتحتوي على تعابير لوجه، ولقرب من الشخص المتكلم، وحركات اليدين والقدمين، وملابس الشخص المتكلم، ونظراته، وتوتره، وانفعالاته وما إلى ذلك. (ماكميلان، 1996).

ثم يأتي في الأهمية نبرة صوتك وطبيعته حيث يمكن أن ينقل بين (15 - 30 %) من الرسالة التي يمكن نقلها إلى محدثك. لذلك فإذا كانت هاتان الطريقتان شكلاً (65 - 95 %) مما يلتقطه الناس، فإنه لن يبقى أثر كبير للكلمات. وإذا اعتقدت أن هذا خطأ فلتأخذ الشخص الذي تتكلم معه وهو يتابع عمله ولا ينظر إليك. أعتقد أنه يفهمك كلياً وهو مطأطئ الرأس؟

التواصل غير اللفظي هو تركيب معقد مكون من كيفية التخاطب ونبرة الصوت وحركات الجسد. فعن طريق لغة الجسد تفهم الآخرين. وأنفسنا كذلك، لنصل إلى تواصل فعال في تعاملنا المباشر مع من حولنا.

لاحظ السينما الصامتة كيف استطاعت توصيل الرسالة توصيلاً فعالاً من غير صوت، فقط من خلال حركات الممثلين وإيمائهم.

تشير الإحصاءات إلى وجود ما يقارب من المليون حركة ووضعية في لغة الجسد، كما يشير الباحثون إلى أن التواصل غير اللفظي (لغة الجسد) يستعمل لتوصيل الهيئة، السلوك، المشاعر، و لحال النفسية. كما يمكن أن نستعمل لغة الجسد لتوصيل رسالة لفظية كالإيماء بالرأس أو اليد مثلاً. فإذا كنت تتحدث عن شخص، وشعرت أنه لا يقول الحقيقة، وكنت ممن يميرون نظرات الأعين، وهيئات الجسد. فاحتمال كبير أن تكون على حق. لأن خطاب محدثك يتناقض مع لغة جسده. (ماكميلان، 1996). كما لاحظ المهتمون بهذا الميدان أيضاً أن المرأة والأُم أكثر إدراكاً بملامح لغة الجسد ورسائله. من الرجل، لأنها الأقرب إلى وليدها من أبيه. ومعلوم أيضاً في شرعنا أن حضانة الرضيع، إذا توفيت الأم تعود إلى الخالة قبل العمّة، لحكمة أرادها الله سبحانه وتعالى.

التعلم من لغة الجسد،

ينبغي أن نفرق بين اللغة والتخاطب، فاللغة أصوات يعبر بها الإنسان عن حاجاته، أما التخاطب أو التواصل فيشمل اللغة والحركات والإشارات والرموز، ويمكن القول إن التخاطب هو علم العلامات (سيمياء)، واللغة فرع من علم السيمياء، وفي «دراسة اللغة يكون التركيز منصّباً عليها بعدّها أحد أشكال التخاطب، بينما يكون موجهاً في دراسة التخاطب إلى كل العناصر الداخلة في عملية التخاطب، وهي: المرسل (وخصاله)، والمستقبل (وخصاله أيضاً)، والرسالة والمضمون الذي تحمله، والوسيلة التي قد تكون اللغة فيسمى التخاطب لفظياً، أو الإشارات والحركات فيسمى التخاطب غير لفظي، وأخيراً السياق الذي يحدث فيه التخاطب. (يوسف، 1990، ص31).

يوجد هناك عاملان مهمان: هل يستطيع جسدك أن يقول ما تريده منه؟ وهل تستطيع أن تفسر لغة أجساد الآخرين؟ أن الكثيرين منا لا يعون لغات أجسامنا حيث إن هذا ينطبق على الرجال الذين لا يلاحظون الإشارات التي تنبعث من أجسامهم وأجسام الآخرين ويتجاهلون حول أشياء مهمة جداً. وأنه لمن المفيد أن ينضم المرء إلى ورشة علمية تدور حول كيمية اكتشاف الإشارات المضللة للغة الجسد وتحليلها. وإليك بعض الأشياء التي يمكن أن تجربها. (ماكميلان، 1996).

«بدأ بالانتباه الواعي للغة أجسام الناس حيث يمكن أن تشاهد التلفزيون عشر دقائق مع إخفاء الصوت كلياً.

«دور بعض الملاحظات عن لغة أجسام الناس المحبوبين والمحترمين والمسموعين

- كيف يقفون أو يجلسون؟

- ما نوع التعابير التي يملكونها؟
- ماذا تفعل أيديهم. وأقدامهم؟
- ما نوع النظرات التي يملكونها؟
- ما الوسائل غير الشفوية التي يملكونها؟
- هل يتصرفون عكس لغة أجسادهم الإيجابية؟ وهل هذا يؤثر عليهم؟

« ابدأ بالتصرف بلغة الأجساد الإيجابية لمن تحب، وتحترم، وسيبدأ الناس لآخرون بالنظر إليك نظرة مختلفة عن السابق.

لغة الجسد والجوانب الوجدانية :

من الحركات الجسدية ما هو مكتسب بالمحاكاة والتقليد، والحركات التي تعبر عن التمرجات النفسية وهي البهجة والحزن والاشمئزاز والخوف والغضب والدهشة، وهي التي تسمى الانفعالات الستة العالمية، ومنها ما هو مكتسب بالتدريب والممارسة، كالتحية العسكرية والفمز بالعين وإشارات الصم. (ناتالي، 1995، ص19).

واللافت أن التفاعل الفسيولوجي في أثناء التواصل اللغوي يشمل المتكلم والمتلقي وذلك أن «المستمع يميل إلى أن ينسق جسمه وأن يغير وضعه وفقاً للمتكلم وكأنه صورة مرآة له، وهكذا يبدو أن المستمع يتابع المتكلم كما لو كان عليه أن يتخذ دور هذا المتكلم، ليفهم فهماً أكثر شمولاً، ويتوقف المستمع عن المتابعة عندما يكون قد استمع بما فيه الكفاية ويريد أن يتكلم هو نفسه. وتكون حركاته إشارة للمتكلم كي يكف عن الكلام». (لامبرت، ب.د : ص178).

ولا تقتصر آثار التفاعلات الوجدانية على الإشارات والحركات الجسدية، إذ إن الحال النفسية تؤثر على ملامح الأصوات المنطوقة، ففي حال الغضب يصبح الصوت غليظاً ثقيلاً سبب حرارة الباطن التي تعمل على توسيع القصبة الهوائية ومجرى الصوت أو منفذه، وفي حال الخوف يصبح الصوت حاداً خفيفاً بسبب انحصار الحرارة في البطن وعدم تأثرها على مجرى الأصوات. (البراري، 1987، ص41: 68). ولا يخفى أن الشعور بالخوف يؤدي إلى ارتجاف أو ارتعاش كثير من العضلات. ولهذا فمن المألوف أن يكون الصوت مرتجفاً بسبب جماف الفم وهنل أداء الغدرد للعاية. (داروين، 2005، ص179).

ويرى «حورحي زيدان» أن: «لكل عاطفة من عواطف الإنسان تأثيراً خاصاً في ملامح وجهه، فإذا عصب أحداً أو حزن أو فرح ظهر أثر لكل من هذه العواطف على وجهه، وعندنا علامات للغضب. وأخرى للفرح، ومعنى هذا التأثير طبياً تغير يحدث في عضلات الوجه تحت الجلد فننكمش أو

تنقبض أو تتبسط وفقاً للتأثير الذي أصابها فتتغير ملامح الوجه». (ريدن، 1332 هـ، ص 30)
وتقسم حركات إشارات وإيماءات الجسد إلى: (ماكميلان، 1996).

1 - المضمية: تمتلكها منذ الولادة.

« منها: إشارة الرفض بالرأس يمنة ويسرة.

« منها: ثني اليدين بوضعهما على الصدر. هل تضع اليمنى على اليسرى أم العكس؟

« منها: تشبيك الأصابع. هل تضع إبهام الكف الأيمن على الأيسر. أم العكس؟

في كلا المثالين السابقين لديك وضعية مريحة أكثر من الأخرى. صح!!

« منها: عند لبس المعطف، معظم الرجال يبدأون بالذراع الأيمن، ومعظم النساء تبدأ بالذراع الأيسر.

« منها: سد الأذنين بالأيدي عند كثرة الضجيج. قال تعالى: ﴿ أَزْكِيهِ مِنَ السَّمَاءِ فِيهِ ظُلُمٌ
وَرَعْدٌ وَبُرْقٌ يَجْعَلُونَ أَمْسِعَهُمْ فِي آذَانِهِم مِّنَ الصَّوَاعِقِ حَذَرَ الْمَوْتِ وَاللَّهُ مُحِيطٌ بِالْكَافِرِينَ ﴾ (البقرة: ١٩).

2 - المكتسبة: هي إشارات وحركات نتعلمها ممن حولنا.

« منها: المصافحة، عندما تصافح شخصاً ما، هل تمد يدك وكفك إلى الأعلى أم إلى الأسفل؟
« منها: أن تشير إلى الاتجاه برأسك.

« منها: إنفاض الرأس، بأن تتحدى من يخاطبك وتهز رأسك إلى الأعلى شاداً على شفتيك
مريداً بذلك تمجيز مخاطبك والاستهزاء به. قال رب العزة: ﴿ أَوْ خَلَقْنَا مِمَّا يَكْبُرُ فِي صُدُورِكُمْ
فَسَقُولُونَ مِنِّي مِثْلَ الَّذِي فَطَرَكُم أَوَّلَ مَرَّةٍ فَيَسْتَفْضُونَ إِلَيْكَ رُءُوسَهُمْ وَيَقُولُونَ مَتَى هُوَ قُلْ عَسَى
أَن يَكُونَك قَرِيباً ﴾ (الإسراء: ٥١).

مثال:

إذا كذب الطفل على والديه، تجده يضع يديه مباشرة على فمه بعد نطقه بالكذبة، وكأنه يريد
إعادتها إلى جوفه.

في المراهقة، عندما يكذب، يضع كفه بجانب فمه. وعند البلوغ، بعد الكذبة، كأنه يحاول منعها
من الخروج. فتعود حركة الطفولة بشكل أكثر تهديباً وتحرف اليد إلى الأنف.



شكل (12) إيماءات متنوعة لظاهرة الكذب

بعض رموز لغة الجسد وكيفية التعبير عن الوجدان:

1. إذا وقف أحدهم أو جلس مكتوف اليدين أرسل عبر حركته هذه إشارة تبعد الآخرين عنه فتكتف.
2. تشبيك اليدين هي عبارة عن رغبة بخلق حاجز لمنع التواصل، وهذا الحاجز لا يكسره عادة إلا من يملك ثقة كبيرة بالنفس ولا يخيفه احتمال صد الشخص المكتوف اليدين أو رفضه.
3. من يقف حائلياً كتفيه ورأسه متجنباً النظر في عيون من هم حوله هو شخص فاقد للثقة بالنفس أو مكتئب، وطريقة وقوفه هي رغبة في الاختفاء من المكان المتواجد فيه.
4. لصق الكاحلين في أثناء الجلوس يشير أيضاً إلى الإصابة بحالة من القلق.
5. حضان الرأس باليدين مع النظر إلى الأسفل يشير إلى حال من الملل.
6. حركة فرك اليدين تعني الانتظار.
7. وضع اليد على الخد إشارة إلى التأمل والتمعن والتقدير.
8. لمس الأنف أو فركه في أثناء الكلام دليل رفض وشك وكذب.
9. فرك العين في أثناء الحديث يشير إلى التشكك وعدم التصديق.
10. شبك اليدين وراء الظهر يدل على الغضب والقلق.
11. الذي يقف واضعاً يديه على الأوراك يوحي بالعدائية أو الاستعجال.

12. ابتسامة لطيفة كافية لإرسال موجة إيجابية تشجع الآخرين على الاقترب، أما الابتسامة العريضة والجامدة فهي توحى بالتصنع والعصبية.
13. إذا حمل أحدهم غرضاً ما واصلها أمامه، هذا يعني أنه يحاول أن يحمي نفسه من الآخرين، إضافة إلى أنه يشعر بحاجة إلى الدفاع عن نفسه، لذا إذا حملتم غرضاً أحملوه إلى جانب جسمكم لا أمامكم.
14. من يجلس واضعاً رجلاً فوق الأخرى وهو يحركها باستمرار، تدل طريقة جلوسه على أنه يشعر بالملل. أما من يجلس ورجلاه بعيدتان الواحدة عن الأخرى فهذا دليل استرخاء وراحة وانفتاح على الآخر.
15. الجلوس بوضعية يدين وراء الرأس ورجلين مشبوكتين دلالة على ثقة بالنفس وفوقية وتعال على الآخر.
16. الجلوس مع يدين مفتوحتين إشارة إلى الصدق والصراحة والبراءة.
17. قرص الأنف مع إغماض العينين هي إشارة إلى تقييم سلبي.
18. ملاسة الشعر هي مرادف لقلة الثقة بالنفس والشعور بعدم الاطمئنان وفقدان الأمان.
19. حني الرأس مراراً في أثناء الاستماع إلى حديث أحدهم هو دليل اهتمام بما يقوله.
20. ملاسة الذقن هي محاولة لاتخاذ قرار.
21. إبعاد النظر عن المتحدث إشارة إلى عدم تصديقه.
22. قضم الأظافر هو تعبير عن حال عصبية أو عدم الشعور بالأمان.
23. لمس أوشد الأذن يعني تردد وحيرة.
24. استعمال الأظافر للدق على طاولة أو شيء جامد هي تعبير واضح عن التلهف وقلة الصبر.

لغة العيون:

تتخذ لغة الجسد أشكالاً تعبيرية شتى تؤدي وظائف تواصلية، فالإشارة بوساطة كف اليد تدل على دعوة المخاطب بالتوقف أو المجيء، وضم السبابة والإبهام على شكل دائرة مع مد باقي الأصابع يدل على التهديد، وتعبير عضلات الوجه عن حزمة من الدلالات والعواطف كالإعجاب والتقدير والإشفاق والتحقير وغيرها، وأهم ما يميز الإشارات الاجتماعية أنها لغة جسدية يراد منها الإفهام أو البيان أو الدلالة على معنى بلا ألفاظ. (يوسف، 1990، ص30) وكذلك يدل إغلاق العينين أو تحويل النظرات عن المخاطب على الرفض والسخط أو الضيق والاشمئزاز، قد يدل اتساع العينين

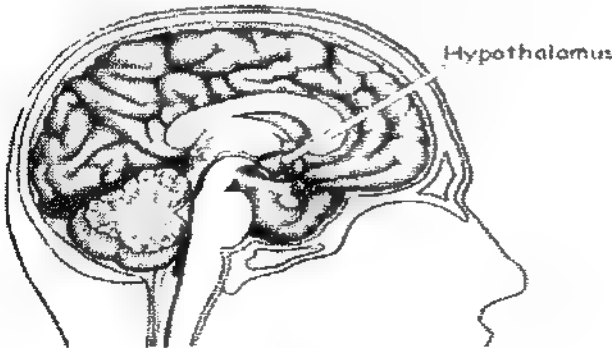
على القبول أو الدهشة وباختصار فإن «أي شعور يكون منبهاً لأداء عضلي».

تستيع عبارة «لغة العيون»، ويتباهى كثير من الناس بمهاراتهم في قراءة لغة العيون أو تفسيرها، ونعتمد إلى إبعاد بطرائقنا عن الآخرين خشية معرفة ما نكنه في أعماقنا، وما نشعر به في وجداننا. إذن العين مرآة القلب والوجدان، وهي: «باب القلب، فما كان في قلب ظهر في العين» (عبد ربه، 1996، ص 115).

وقد تعبر العين عما تعجز عنه اللغة، كما أننا نستطيع الوصول إلى نتائج دقيقة في تحليلنا اللغوي المكتوب والمنطوق مهما كانت درجة ترميزه أو تشفيره. وذلك بواسطة تشريح لبنية اللغوية العميقة، ولكن قدراتنا ومهاراتنا تضعف في كثير من المواقف أمام البنية الدلالية العميقة للغة العيون. وتشكل النظرات وتجليات العين إشعاعاً دلالياً يصعب حصره في قالب لغوي أو دلالي، وهي «أكثر الأعضاء تأثراً وتأثيراً، فهي تتأثر بما تقرأه في الآخرين، وتؤثر فيهم حين تقرأها عيونهم، تتأثر فتتخلف في ذات صاحبها الحزن أو السرور، وتؤثر فتتهيج ما كان دفيناً في الآخرين، بل لها قدرة قوية على اختراقهم لتصل إلى مكونات أنفسهم، إضافة إلى أنها هي نفسها تكشف عما في نفس صاحبها من المعاني والدلالات الكثيرة». (مشلح، 2004).

الجهاز العصبي ولغة الجسد،

يرتبط التعبير الانفعالي بتأثير الهيبوثلاموس الذي يسيطر على الجهاز العصبي غير الإرادي، ومكانه في منطقة بالمدمغ تعرف بالمهاد التحتاني، وتعد من أغنى المناطق بمادة السيروتونين المسؤولة عن الشعور بالسرور والحب والبهجة. كما تحتوي على مادتي النور أدرينالين والدوبامين الذي يعد أي تغيير في تركيبهما الكيميائي سبباً في حدوث الاضطراب الانفعالي.



شكل (3) الهيبوثلاموس بالمدمغ

ويرتبط فهم المشاعر والانفعالات بإجادة مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الآخرين فقد لوحظ أن التعبيرات غير اللفظية كانت أكثر تأثيراً من المثيرات الأخرى. وكانت تعبيرات الوجه مصدراً مهماً للتأثير في فهم المشاعر بعد أن 90 % من قدرتنا على التأثير يقع خارج إطار الكلام المنطوق.

ويوضح الشكل (14) نسبة تأثير التعبيرات غير اللفظية إلى نسبة التعبيرات اللفظية.



شكل (14) نسبة تأثير التعبيرات غير اللفظية والصوت والكلام على الآخرين

أشارت اندراست إلى أن التعبيرات غير اللفظية تعد أكثر تأثيراً من المثيرات الأخرى، وعُدت تأثيرات الوجه بنسبة 55% متمثلة في تعبيرات الوجه، وحركات العين، والعضلات، ولون البشرة. أما تأثير الصوت فيمثل 38% والذي يتمثل في: النغمة، والإيقاع، والنبرة، واللهجة، والتأكيدات، والوقفات، أما الكلام فقط فيمثل نسبة تأثير تعادل أقل من 7% وهذا ما تم ذكره سابقاً.

كما تكشف وضعية جسمك عن مشاعرك إذا كانت إيجابية أو سلبية للأفراد، فإذا كانت الأكتاف مائلة إلى الأمام دل ذلك على الإحساس بالتوتر، ووضع الرأس إلى أسفل باتجاه اليسار يعبر عن السلبية، أما وضع الرأس إلى أعلى في اتجاه اليسار مع الابتسام فيدل على الإيجابية، كذلك عندما لا يكون متوافقين مع بعض توجهات الآخرين فإن وضعية أجسامنا تكشف عن الابتعاد الوجداني عنهم. ونحن عندما نكون قريبين من وجداننا تكشف عن هويتنا الحقيقية. وفي كلا الحالتين تختلف أنماطها الفكرية الخاصة التي تساعد على التمييز بينهما.

وتؤكد الطرائق الحديثة لقراءة اللغة غير اللفظية على أن لكل فرد منا نمطه الخاص في التعبير عن حاله الانفعالية، لذلك يجب الوعي بالأنماط المختلفة للغة غير اللفظية التي يستخدمها الآخرين، وذلك يساعدنا على تعلم كيف نوائم بين سلوكنا وتحقيق التواصل الناجح مع الآخرين.

كما يكتب لنا أيضاً عن المعتقدات وطبيعة الشخصية وقيمها التي تؤمن بها إلى جانب أهدافها في الحياة كذلك يمكنك أيضاً تعرف المشاعر الداخلية للآخرين من خلال مصافحتك لهم. كما يمكن استغلال تأثير الموقف واختيار التوقيت المناسب للتعبير عن صدق مشاعرك ومعيشتك للخبرات داخلك تنمي قدرات اتصالك مع مشاعرك أو انفصالك عنها.

لذلك تعد دراسة لغة الجسد أو التعبير بالإيماءات وتعبيرات الوجه مهمة وفعالة في المواقف الآتية

- إخراج الناس من القضايا والمشكلات التي جعلتهم ينفصلون عن عالمهم.
- تطوير التفاعل بالطريقة المفضلة.
- تدعيم الذات والآخرين.
- التواصل تواصل مؤثراً.
- إثراء اللغة والحياة الانفعالية.
- تعلم لغة الإشارات وسهولة استخدامها.
- تأكيد الثقة والفهم المتبادل مع الآخرين.

الاختلافات الثقافية في لغة الجسد:

لغة الجسد التي يقابلها الإنسان عند عمله في مجتمع غربي- أي تلك المستخدمة في أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأمريكية وكندا. ولكن معظم ثقافات تلك الدول والقارات لا تنطبق مع غيرها من الدول دون أن تتسبب في أي سوء تفاهم أو إساءة لمشاعر الآخرين.

وفي الحقيقة فإن هناك بعض الجوانب في لغة الجسد تختلف من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى، مما قد يتسبب في حدوث مشكلات في حال السفر إلى الخارج. وسنمعرض بعض الجوانب في الفقرات الآتية. (كليتون، 2005).

الخطأ:- النظر إلى العينين:

أين توضع هذا الأمر في الاعتبار؟

عند زيارة الشرق الأقصى، ولا سيما اليابان وكوريا:

قدر الصبر: لا ينظر اليابانيون إلى بطاقات العمل على أنها ملصق مكتوبة عليه أسماءهم بحسب، بل يعدونها جزءاً من شخصيتهم. وبالتالي، يتعاملون معها باحترام شديد. عندما يقدم

لك أحد اليابانيين بطاقة العمل الخاصة به لأول مرة. خذ وقتك لفحص هذه البطاقة، ثم صمها بحرص أمامك على المكتب. عند الانتهاء من الاجتماع، ضع البطاقة في محفظتك مع مرعاة عدم وضعها في جيب البنطلون حتى لا تقع عليها بطريق الخطأ. لقد اعتاد اليابانيون ممن يسافرون كثيراً إلى الخارج على اختلاف رد فعل الآخرين وفقاً لثقافتهم وعاداتهم عند التعامل مع بطاقات العمل. أما فيما يتعلق بهؤلاء الذين لم يسبق لهم السفر خارج حدود اليابان. فإن هذا الأمر يمشي لهم حساسية كبيرة.



الخطأ: التلويح عند الوداع:

آين يوضع هذا الأمر في الاعتبار؟

عند زيارة وسط أوروبا وأمريكا اللاتينية:

قدّر الشخص: أن التلويح باليد عند وداع الآخرين قد يعدها قاطنو هذه الدول حركة تعني الإجابة بالنفي، مما يفضل معه تجنب استخدام الحركة.

الخطأ: - ملامسة الآخرين عند التحدث إليهم:

آين يوضع هذا الأمر في الاعتبار؟

عند الذهاب إلى أي مكان:

قدر الضرر: هناك بعض الثقافات التي لا تعد ملامسة ذراع الآخرين في أثناء التحدث معهم أو وضع إحدى اليدين على كتف أو يد الطرف الآخر أمراً غير عادي. فهذه الحركات الطبيعية تدل عادة على الثقة، وتساعد في التأكيد على بعض النقاط موضوع الحوار. ولكن في الوقت نفسه قد تنظر ثقافات أخرى إلى هذه الأمور نظرة مختلفة، فتعدها دليلاً على قصد الإساءة أو الإزعاج بناءً على الشخص الذي تتعامل معه. بوجه عام تنقسم الجنسيات إلى ثلاث فئات فيما يخص مسألة الملامسة في أثناء التحدث.

الملامسة.

تجنب تجنب الملامسة.

تنقل الملامسة إلى أقل حد في اليابان والولايات المتحدة الأمريكية و كندا وإنجلترا ودول شمال أوروبا وأستراليا وأستونيا. ولكن توجد بعض الاستثناءات الضرورية، على سبيل المثال: تجنب لرست بحرارة على ظهر أحد اليابانيين أو وضع أحد ذراعيك خلف كتفيه كدلالة على صداقتك له.

أو تهينتك إياه على أمر ما: فمثل هذه الحركات قد تجعله يشعر بعدم الارتياح.

2 - تقبيل الملامسة ببعض الشيء:

تعد ملامسة الطرف الآخر في أثناء التحدث معه أمراً أكثر تقبلاً في فرنسا والصين وإيرلندا والهند.

3 - تقبيل الملامسة:

أما في دول الشرق الأوسط وأمريكا اللاتينية وإيطاليا واليونان وإسبانيا والبرتغال وروسيا وبعض الدول الآسيوية، فإن الملامسة تعد أمراً عادياً ومقبولاً. وفي الحقيقة فإنه من المعتاد في العالم العربي أن يمشي المتحدث معك وهو ممسك بإحدى يديك كدليل على احترامه إياك وعلاقته الجيدة معك.

أشكال لغة الجسد وارتباطها بالعواطف لدى الكبار:

1 - ما بعد المصافحة.

لا تتوقف حركات اليد ولغة الجسد عند المصافحة، فالمصافحة تُعد الكلمة الثانية التي تنطقها لغة الجسد بعد كلمة، والمساحة الشخصية التي نستطيع عداها (السلام) بلغة الجسد.

قبل أن أبدأ بهذا الموضوع أحب أضيف معلومة للجزء السابق وهي مصافحة الآخرين بأطراف الأصابع، ولها عدة تفسيرات، لكن غالباً ما تكون سلوكاً استعلائياً يرغب المصافح في دفعك بها خارج مساحة الشخصية.

فمن يسلم عليك بأطراف أصابعه اضفط على أصابعه بقوة، وإذا قدرت اكسرها له ليتأدب ولا يعيدها - هذا ليس كلام العلم، هذا كلامي، بعد المصافحة تستمر لغة الجسد بإظهار الحركات على نمط المصافحة نفسه، فالذي بدأ بمصافحة مسالمة غالباً ما يستمر جسده بإظهار الحركات المسالمة، والخضوع أما المتحكم فيظهر جسد حركات التسلم والقوة لكن لا تجعل هذا يحدك، فقد يكون المصافح المسالم على درجة من القوة في التحكم بالأحر تجعله يطوع حركات جسده كيفما شاء ومتى شاء فيكون مسالماً تارة ومتسلطاً أخرى...



سكن في إحدى هذه المصافح ما يختلف المسافة

نلاحظ في الصورة رجلين يتصافحان أحدهما يمد ذراعه للخارج وهذا يحتمل تفسيران:

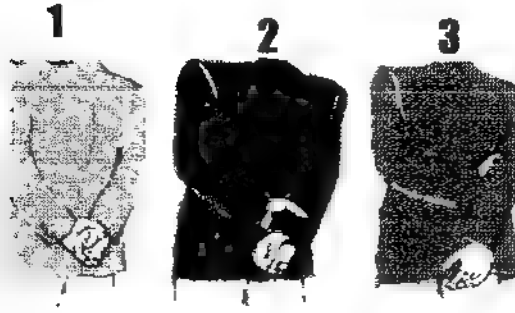
- أن يكون المصافح عدائياً ومستلماً فيدفعك خارج منطقته الحميمة كأنه يقول: اخرج.
- أن يكون المصافح نشأ خارج المدينة في قرية أو ريف أو مدينة صغيرة .

في المصافحة الأخرى يقبض المصافح ذراعه للداخل وهذا أيضاً يحتمل ثلاث تفسيرات هي:

- أن المصافح شخص لا يشعر بالأمان، لذلك يجذبك إلى مساحته الشخصية (وليس لحميمية)، ليشعر بالأمان أكثر.
- أن المصافح نشأ وتربى في مدينة مكتظة بالسكان حيث الدوائر فيها أقل اتساعاً من لدوائر (الفقاعات) في الريف.
- أن المصافح يشعر بالود والراحة نحوك لذلك يقربك منه ليدخلك مساحته الشخصية كأنه يقول لك تفضل هذا مكانك أو أنا لا أخافك.

حركات المصافح والذراع:

هذه الحركات غالباً ما تكون لا شعورية، تعبر عن الحال الوجدانية للشخص يبدأ مع وضع لساعد والذراع خلف الظهر:



شكل ٤ - ١ : حركات الساعد في تمرين الانزعاج

1 - الساعد والذراع خلف الظهر مع مسك اليدين: هذه الحركة يقوم بها الإنسان الواثق من نفسه ويقوم بها المتسلط أيضاً وتلاحظ هنا أنه يعرض مقدمة (صدره وبطنه) من دون حماية كتعبير عن ثقة والتحدي .. نلاحظ هذه الحركة عند من يراقب في الامتحانات، ويكون حازماً وواثقاً، وعلى العكس نلاحظ الخاضع وغير الواثق بنفسه يفلق كتفه ويثني ظهره قليلاً في الوقوف وفي الحركة.

2 - الساعد والذراع خلف الظهر مع مسك الساعد: هذه الحركة تدل على انزعاج الشخص أو شعوره بالتوتر أو القلق أو الضيق، وهو بهذه الحركة يحاول التحكم بالنفس والسيطرة على هذا الشعور، والأشخاص الذين تشغلهم مشكلة عادة يسيرون سيراً معتدلاً حيث يكون الرأس منخفضاً واليدين متشابكتين خلف الظهر، وخطواتهم بطيئة، وقد يتوقفون لركل حجر.

3 - الساعد والذراع خلف الظهر مع مسك الذراع: أيضاً تعبر عن الانزعاج النفسي كسابقها لكن هنا يكون الانزعاج أو القلق ظاهراً، فكلما زاد انزعاج الشخص ارتفع مكان المسك إلى أن يصل إلى مسك الذراع، وغالباً ما يتحرك هذا الشخص ذهاباً وإياباً في محاولة منه للتخلص من الشحنات السالبة: (القلق/ التوتر/ الانزعاج)، ونراه ينظر إلى الأسفل. ولا ينبته لمحيطه، لأنه يشغل فكره، ويضع تركيزه على مشكلاته وتوترة.

أما الأشخاص الراضون عن أنفسهم والواثقون والمغرورون بعص الشيء فعندما يمشون تكون ذقتهم مرتفعة إلى الأعلى ويأرجعون أذرعهم تأرجحاً مبالغاً فيه، وتكون خطواتهم ثابته وسرعته منتظمة؛ لتبهر إعجاب الآخرين.

١ - استعمال الذراع حاجزاً



شكل (١٧) قبض اليدين على الصدر

قبض اليدين على الصدر: هذه هي إحدى أشهر الوضعيات الدفاعية التي يستخدمها الإنسان، وهي محاولة لوضع حاجز بين الشخص وشخص آخر أو بينه وبين شيء لا يعجبه، هذه الوضعية لها عدة تفسيرات لكنها في الحالات كلها تعد وضعية دفاعية سلبية.

مثال: بعد أن يصدر الحكم قرار بطرد اللاعب يتجمع بقية الفريق حول الحكم محاولين جعله يعدل عن رأيه فنرى الحكم يأخذ هذه الوضعية الدفاعية السلبية لا شعورياً كأنه يقول: (خلاص مررتة أنا الحكم وماني مغير رأيي أعطوني قفاكم).

ومثال ثانٍ للبنات: شوف الرجل يأخذ هذه الوضعية مع زوجته أو ابنته عندما تدخل البيت متأخرة فيقبض يديه على صدره كأنه يقول: (تولسه جايه نمتي بالسوق).

عندما يتخذ معنا شخص هذه الوضعية علينا افتراض أننا قلنا شيئاً لم يعجبه أو لم يوافق عليه، ويفضل تغيير موضوع الحوار أو النقاش، فمن غير المجدي مواصلة النقاش في موضوع يرفضه هو وإن كان يوافقنا عليه لفظياً، لذلك يقولون أن لغة الجسد أكثر صدقاً من الكلمات.

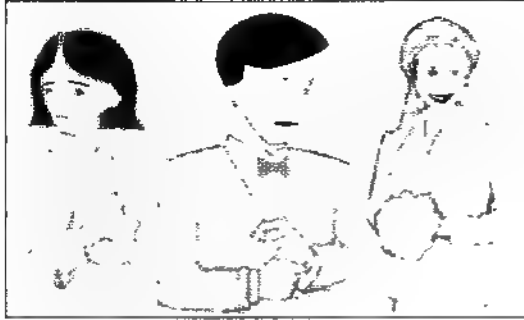
مثال: أنت شيعي أو سني تناقش شخصاً بقضايا تخص المذهب الآخر وأنت لا تعرف مذهبهم فإذا كان يوافقك لفظياً لكنه اتخذ هذه الوضعية، يفضل أن تغير الموضوع لأنه قد يكون معتقداً للمذهب الآخر أو لا يعجبه كلامك.

كلما زادت قوة وحزم قبض اليدين على الصدر دل هذا على درجة رفض الآخر واتخاذ موقف دفاعي أقوى من السابق.

وبشكل عام نحن نستخدم الذراعين بعدة طرائق لصنع الحواجز.

4 - التعبير عن الموقف الدفاعي أو السببي.

هذه أمثله.



5 - التعبير عن موقف الدفاعي أو السببي

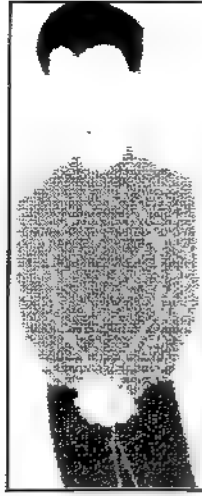
هناك طريقة سهلة لفك هذا الحاجز الذي يضعه الآخر بجعله يسدل يديه عن طريق إعطائه قلماً أو قطعة حلوى أو أي شيء بجعله يأخذ وضعية الانفتاح على ألا يكون من أمامه ينشغل بما تعطيه من حلوى وينساه..

5 - مسك الذراع الأخرى.



6 - طريقة مسك الذراع الأخرى لتبريد

وهي وضعية تستخدمها النساء أكثر من الرجال. بشكل عام تستخدمها عندما نقف بين حشد من الناس عريب عنا ولا نعرفه. وتستخدمها المرأة عندما ينظر رجل إليها نظرة لا توافق عليها. كأن تكون في مكان عمل وهو ينظر إليها بغير نظرة الزمالة مثلاً فتتخذ هذه الوضعية وتضع يديها على ساعدها لتشكل حاجزاً حول جسمها، هذا لأنها تشعر بأنه يتعدى حدوده ويأخذ منها ما لم تسمح له بأخذه.



شهر ١٨: طريقة سميكة اللسان في الشهر الثاني من العمر

هذه الوضعية تعبر عن الاستحياء والضعف والخضوع مثلاً يقف للرجل بهذه الوضعية أمام الحشد ينتظر أن يتلقى جائزة أو يقف الإنسان المنهزم والخاضع أمام الآخر بهذه الوضعية ليتقدم بطلبه... ونلاحظ أنها قريبة من وضعية الصلاة...

لغة الجسد والتطور الجسمي للطفل في السنة الأولى:

بنهاية الشهر الأول قد يقترب الطفل من محاكاة طبقة وامتداد أصوات الكلام المميزة للأم كما أن الطفل يستجيب استجابة تفضيلية مع وجه أمه وصوتها. وفي حوالي أسبوعين يكون الطفل قادراً على تمييز أمه عن الغرباء. فالطفل يستدير نحو أمه/ ويركز نظره على فمها أو عينيها والتعبير الوجهي للطفل ينم عن الاهتمام أو المفاجأة البسيطة يليه ابتسامة. في حوالي الأسبوع الثالث تصبح ابتسامة التمييز هذه من أول أمثلة الابتسامة الاجتماعية Social Smile. ولا تتوقف على حال الطفل الجسدية الداخلية. وبين الأسبوع الثالث والسادس يبدأ الأطفال في الابتسام رد على المثيرات الخارجية مثل: الوجه البشري، ونظرة العين، والصوت البشري (لا سيما إذا كان عالي لنبرة) والدغدغة ومقدم الرعاية يستجيب بالطبع بالطريقة نفسها.

يألف الطفل الوجه البشري في الأسبوع الثالث، ويبتسم حتى لرسم بسيط جداً به نقطتين كبيرتين كعينين لكنه لا يتجاوب مع الرسم أو العينين تجاوباً منفصلاً. والأطفال بحدود الأربع جدادة بشكل خاص. ويزداد هذا التفضيل بدرجة أكبر في الشهر الثاني من العمر.

أن القدرات المعرفية لطفل الشهر الثالث تجعله لا يعبر الوجه البشري الخالي من التعبير ابتهاجاً. وربما تكون لدى الطفل مخططات داخلية لبعض الأشياء والأحداث والأشخاص للتوقيف. فالقوة الإتارية لأي وجه تكمن في تشابه ذلك الوجه أو اختلافه عن مخطط الطفل لداخلي. فإذا كان الاختلاف كبيراً فقد الطفل الاهتمام أو عبر عن الانزعاج.

تبدأ الأمهات في محاكاة كحة أطفالهن في عمر شهرين. في البدايه يؤدي هذا السلوك إلى جذب الانتباه لكنه على كل يضمن تبادلاً. وبحلول الشهر الرابع يبدأ الطفل التبادل بابتسامة وكحة.

أن نظرة العين مهمة جداً هي الأخرى في هذه الحوارات المبكرة. فبحلول الأسبوع السادس يستطيع الطفل أن يثبت بصرياً على عيني أمه، وأن يطيل التثبيت مع اتساع العينين ولما عنها. ومن المحتمل أن يبدأ الطفل النظر ويطيله مادام ينظر إليه مقدم الرعاية. وفي المقابل يصبح سلوك مقدم الرعاية اجتماعياً أكثر وتبدأ تفاعلات اللعب. وفي الشهر الثالث يكون المدى البؤري للطفل مساوياً لأمه تقريباً ويصبح شريكاً تفاعلياً حقيقياً.

وقد ميز البعض بين نمطين للنظرة. في أثناء الانتباه المشترك تكون النظرة موجهة نحو الأشياء. فالأمهات تراقبن نظرة أطفالهن ويتبعن اتجاهها. أما النظرة المتبادلة Mutal Gaze، أي نظر كل منهما إلى الآخر، فقد تشير إلى انتباه مكثف. وفي حوالي الشهر الثالث قد تعدل النظرة المتبادلة عرضياً إلى نظرة متناوبة. أي تفاعل متناوب. ونظرة العين المتبادلة هامة لتكوين الارتباط بين الطفل ومقدم الرعاية.

وارتباط الطفل بمقدم الرعاية يتحدد بتوعية تفاعلاتهما. وثمة عوامل كثيرة تؤثر على الارتباط ومشاعر الطفل التالية بالأمن. فقد وجد أن مستويات لعب الأم وحساسيتها وتشجيعها وسرعتها في الشهر الثالث ترتبط إيجابياً بالشعور بأمن الارتباط في الشهر التاسع. وكما ذكرنا من قبل فإن التجاوب يؤثر هو الآخر على الارتباط.

في لشهور الثلاثة الأولى يؤدي تجاوب مقدم الرعاية إلى تعليم الطفل القيمة الإشارية لأنواع معينة من السلوك. فبتعلم الطفل تتابع المثير الاستجابة. فإذا أشار الطفل فإن مقدم الرعاية يستجيب. وعندما يبكي الطفل يستجيب مقدم الرعاية. وبذلك ينمي الطفل توقعاً بأنه يمكن أن يعبر أو يسيطر على البيئة. علاوة على أن الطفل يتعلم أن الإشارة تؤدي إلى نتيجة متوقعة. فحوالي 77% من نوبات بكاء الطفل يليها استجابات من الأم، و6% منها فقط يسبقها اتصال من جانبها. ونتيجة لاستجابات الأم يصبح البكاء وسيلة يستخدمها الطفل لبدء الاتصال مع الأم.

إن تجاوب الأم الإيجابي الفوري يزيد دافعية الطفل للتواصل. وفي حال ارتفاع الدافعية يجرب الطفل تفاعلات أكثر تكراراً وتنوعاً. والدافعية للتواصل في الشهر التاسع تكشف عن نفسها في سلوك الأطفال الاستكشافي والفضول المبكرين. (Brockman, Morgan, & Harmon, 1988).

على أن درجة تجاوب الأم تختلف باختلاف الثقافة، وهو ما ينطبق على مقدار بكاء الطفل. وبشكل عام فإن المجتمعات الأكثر تنقلاً مثل: ثقافات الصيد والجمع تطهر بكاءً أقل من الطفل فالطفل الذي تحمله أمه في جراب متدلي على صدرها أو ظهرها يجد من ينتبه إليه قبل أن يبدأ البكاء.

والأمهات لا يستحبن فحسب إلى بكاء أطفالهن، وإنما يتعرفن أيضاً على نوع البكاء الصادر. فالأمهات يمكنهن أن يصنفن تصنيفاً متماسكاً أنواع بكاء أطفال الشهرين الثالث والرابع. (Petrovich-Bartell, Cowan, & Morse, 1982).

ومع مجيء الشهرين الثالث والرابع يظهر نمطا استجابة جديداً. الطقوس ولعب الألعاب. تقدم الطقوس Rituals، ومنها الرضاعة، للطفل أنماطاً متوقعة من السلوك والكلام. وينزعج الطفل إذا تغيرت أو قطعت هذه الطقوس. وألعاب مثل «تغطية الوجه» Peekaboo، و«سأمسكك» I'm gonna get you لا تخلوا من جوانب تواصلية. وفيها أيضاً تبادل للنوبات وقواعد لكل نوبة وشقوق معينة للكلمات والأعمال.

وفي الشهر الخامس يظهر الطفل محاكاة أكثر دقة للحركات والتلفظات. والمحاكاة الوجهية تغدو متكررة جداً بين الشهرين الرابع والسادس. وفيما بين الشهرين السادس والثامن تصبح المحاكاة اليدوية وغير الكلامية أكثر تواتراً من سلوك الطفل التلقائي.

وفيما بين الشهرين الثالث والسادس، وهي فترة الذروة لألعاب الوجه للوجه، يتعرض الطفل للعديد من أمثلة المشاعر الوجهية. وفي التفاعلات مع الأم يكرر الطفل تعبير الأم. وهي بدورها تحاكي الطفل. ويعرض الجدول (2) مخزون الطفل من الانفعالات الوجهية.

جدول (2) - انفعالات الطفل

الانفعال	الوصف	الظهور
الاهتمام	الحواجب تعقد أو ترتفع والمم يستدير والشفاه تمط	عند الميلاد
الانعراج	العين تغلق قليلاً ويترجع الفم وتصبح له زوايا (كما في حال الغضب).	عند الميلاد
الاشمئزاز	الأنف تجعد والشفاه العليا ترفع وينتأ اللسان.	عند الميلاد
الابتسامة الاجتماعية	يرتفع جانب الفم وترتفع الخدود وتلمع العينان. ويسبق ذلك نصف الابتسامة، والإجفال المبكرين.	4 - 6 أشهر
العصب	الحاجبان يلتقيان ويخفضان وتثبت العينان والفم يترجع	3 - 4 أشهر
لحزن	ترتفع الحواجب الداخلية للحواجب ويستدير المم لأسفل ويبور.	3 - 4 أشهر
الماجأة	يرتفع الحاجبان وتتسع العينان ويتخذ الفم شكلاً بيضائياً	3 - 4 أشهر
الخوف	الحاجبان على خط واحد والعينان تتسعان والفم ينكمش	5 - 7 أسبوع

Source: Drawn from work of Carroll Izard as reported by Trotter (1983).

إن طفل الشهر الخامس أيضاً يتلفظ بالتلازم مع الحالات المختلفة كالسرور والاستياء والرضا والعصب واللهفة. كما يتلفظ للأشخاص الآخرين وإلى صورته في المرآة وإلى الألعاب والأشياء.

وفي تبادلات المحادثات الأولية يشارك كلا الشريكان مشاركة نشطة. فالطفل يحرك الوجه والشميتين واللسان والذراعين واليدين والجسم نحو الأم التي يعكس سلوكها سلوك الطفل. والطفل بدوره يحاكي حركات الأم. وكثيراً ما يبدو سلوك الأم والطفل متزامنين وكأنهما يشكلان فعلاً واحداً. والطفل يقود في الغالب من خلال استهلال السلوك. والأم لا تتبعه فحسب وإنما تحاول أن تطيل التبادل.

أشكال لغة الجسد وارتباطها بالعواطف لدى الطفل:

يوجد لدى الطفل طرائق مختلفة للتواصل من أجل جذب الانتباه والتعبير عما يحس به في السنة الثانية، التعبير اللفظي سيمكنه من التعبير عن أفكاره وعما يحس به، ولكن قبل تعلم الكلام فإن الإيماءات، الصوت، وحركات الجسد تمكنه من إيصال مشاعره وعواطفه.

تعلمي كيفية فك رموز لغة الجسد بينك وبين طفلك من أجل تفهم رغبات طفلك وإغناء التواصل بينهما



شكل (21) طرائق التعبير لدى بعض الأطفال الصغار

حب الاستكشاف:

هذا التعبير يشير إلى الرغبة في الاستكشاف. لعبة ملونة أو شيء غير مألوف، تجذب انتباه الطفل ويحاول التعليق عليه أكثر من مرة، ولكن مراقبته بانتباه غير كافية؛ وبالتالي فإنه يحب التقاط هذا الشيء بسرعة والتعامل معه تماماً معيناً.

كما أن عملية الإثارة الذاتية تصرف عادي عند الأطفال الصغار، فاستكشاف الجسم يبدأ في مرحلة الرضاعة، ثم يكتشف الطفل الشعور الممتع باللعب بمنطقة الأعضاء التناسلية. لكن مثل هذا اللعب الجسماني يمثل سلوكاً محرّجاً للكبار. وقد يعبرون للطفلة عنه بإشارات سلبية إما بلباقة أو من دون لباقة عندما يدفعون يد الطفلة عن المنطقة، أو يضربونها على يدها، أو يقولون (لا) أو (عيب). وتشكل مثل هذه الإشارات مشاعر متضاربة لدى الطفلة، فمن جهة تحبر الطفلة على الشعور بالذنب تجاه اللعب بأعضائها التناسلية، بينما من جهة أخرى تزودها هذه الإثارة بمشاعر سارة مهدئة. والذنب والخزي اللذان تحدثهما هذه الإشارات السلبية قد يكون لهما وقع طويل الأمد، يؤثر في النشاط الجنسي والهوية في فترتي المراهقة والبلوغ. ومن هنا فإنه يلزم عن الإثارة الذاتية لدى الأطفال أمراً طبيعياً اعتيادياً. ولكن ما يجب معالجته فيما يتعلق بأطفال مرحلة ما قبل المدرسة هو قضية الخصوصية (التستر أو الخلوة) وأي من أنواع السلوك يقبل أدائه في السر أو في العلن. وقد يكون سلوك الإثارة الذاتية من تلك الأنواع من السلوك التي لا يقبل أدائها في العلن مطلقاً.



شكل (22) طفل يستكشف محتويات كتاب ملون

ويجب على الأم حين يكون الطفل على سجادة الاكتشافات، أن تلعب معه، بدل الاستفادة من هذا الوقت الهادئ لترتيب غرفته، وعند منحه تراكيبات مختلفة للمسها، وتعليمه كيمية الإمساك ببعض الأشياء أو اللعب بها، والنظر معاً إلى الألوان، تعلّمين طفلك اكتشاف العالم. وكلّما خصّصت وقتاً أطول، خلال الأشهر الأولى، لإشباع الاحتياجات التواصلية مع طفلك، اكتسب بسرعة أكبر القدرة على اللعب وحده لاحقاً. واللعب معه يعني أيضاً إنشاد أغنية ناعمة له، والتلاعب بكثافة الصوت، ومرافقة الحركات مع الكلمات، وتحريك الأصابع على شكل الدمى المتحركة، وتحريك ذراعيه على طريقة الفراشة.

الاهتمام:

هذا السلوك يدل على انتباهه لكل ما يحيط به. سواء كان مستمتعاً، متحمساً، منتبهاً أم ببساطة فضولياً فإنه يخزن معلومات عن العالم، وعن نفسه، وعن الحياة بصفة عامة.

ويكتسب الطفل طاهرة الاهتمام من البيئة المحيطة، فالأب قادر على لفت انتباه طفله نحو شيء يحبه، والأم قادرة على جعل الطفل يهتم لأمرها ويتعلق بها، كما أنه مكتسب فقد حثنا الإسلام على الاهتمام بالطفل، ومن ثم يعود اكتساب هذه الطاهرة على الطفل.



شكل (23) ظاهرة الاهتمام لدى الطفل

ومن صور اهتمام النبي ﷺ بالطفل أمره للوالدين بتعويد طفلهما على طاعة الله، حتى يشأ حسن الصلة بالله ﷻ، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ «مروا أولادكم بالصلاة لسبع، وأصروهم عليها لعشر، وفرقوا بينهم في المصاجع». (رواه أحمد).

ومن الأمور المهمة التي أكد النبي ﷺ عليها، الاستقرار التمسكي للطفل. ومن ثم أكد على العدل والتسوية بين الأولاد، فحذر الآباء من إثارة الغيرة بين الأبناء. بتفضيل بعضهم على بعض، بأي صورة من صور التفضيل المادي أو المعنوي، لما في ذلك من أثر سييء على لطفل.. فحينما أراد النعمان بن بشير ﷺ أن يشهد رسول الله ﷺ على هبة لأحد أولاده، قال له النبي ﷺ: «يا بشير ألك ولد سوى هذا؟ فقال له: نعم، فقال له: أكلهم وهبت له مثل هذا؟ قال: لا، فقال النبي ﷺ: فلا تشهدني إذاً، فإني لا أشهد على جور (ظلم)». (رواه مسلم).

وعن أنس ﷺ أن النبي ﷺ قال: «إني لأدخل في الصلاة وأنا أريد إطالتها، فأسمع بكاء الصبي فأتجوز في صلاتي (أي أسرع) مما أعلم من وجد أمه من بكائه». (رواه البخاري).

وكان ﷺ يلاعب ويداعب أبناء الصحابة. ويدخل السرور عليهم. فعن أنس ﷺ قال: «كان لي أخ يقال له أبو عمير، كان إذا جاءنا رسول الله ﷺ صلى الله عليه وسلم. قال: يا أبا عمير، ما فعل النغير». (رواه البخاري)، النغير: طائر صغير كالصفيور.

إن ملاعبة النبي ﷺ للأطفال وملاطفته لهم، والترويح عن أنفسهم، وهو من هو ﷺ في علو منزلته وعظم مسؤولياته، تبين لنا مدى اهتمامه ﷺ بالطفل.

ومع اهتمامه ﷺ بالناحية النفسية للأطفال ومداعبته لهم، فإنه كان لا يترك فرصة أو موقفاً يحتاج الطفل فيه إلى تعليم أو تأديب، إلا أرشده ووجهه برفق وحب.. فعن عمر بن أبي سلمة قال «كنت غلاماً في حجر النبي ﷺ، وكانت يدي تطيش في الصحيفة، فقال النبي ﷺ: «يا غلام، سمع الله. وكلُّ يمينك، وكلُّ مما يليك، فما زالت طمعتي بعد». (رواه البخاري)، طمعتي بعد: طريقته أكلني بعد ذلك.

ومن مظاهر اهتمام النبي ﷺ بالطفل، تأكيد على إعطائه حقه، ليشعره بقيمته في الحياة ويعوده على الشجاعة في أدب، ويؤمله مستقبلاً لمعرفة حقه ويطلبه ولا يتعدى. ومن ثم يحافظ على حقوق الآخرين.. عن سهل بن سعد ﷺ: «أن رسول الله ﷺ أتى شراب فشرب منه، وعن يمينه غلام. وعن يساره أشياخ، فقال للغلام: أتأذن لي أن أعطي هؤلاء؟ فقال الغلام: لا، والله لا أؤثر نصيبي منك أحداً، قال: فقله (وضعه في يده) رسول الله ﷺ». (رواه البخاري).

وقد يعضب الأب أو الأم على طفلها فيدعوان عليه، وفي ذلك خطورة عليه، فقد تُستجاب الدعوة. ومن ثم أغلق رسول الله ﷺ هذا الباب على الوالدين، شفقة ورحة بالطفل وو لديه، فقال ﷺ: «لا تدعوا على أنفسكم، ولا تدعوا على أولادكم، ولا تدعوا على أئمو لكم. لا توافقوا من الله ساعة يُسأل فيها عطاء فيستجيب لكم». (رواه مسلم)

الضيق والاكتئاب:

بتعامنه هكذا يعبر الطفل عن خلل ما يمكن أن يكون مريضاً أو أنه متضايق من الحفاضات المبتلة التي تسبب له التهابات. الصجيج، الضوء الساطع، الحوق أو الألم أو فقد ن إحدى لعبه.



شخص لاكتئاب من الأطفال

ومن أعراض اكتئاب الأطفال الأساسية أن يكون الطفل في حال حزن مستمرة، ولا يستطيع أن يكون سعيداً أو يندمج مع أقرانه... كذلك فإنه عند الاجتماع مع زملائه فإنه ينظر إليهم ولكنه يمتنع عن الكلام أو يفقد القدرة عليه.

وتكون الأعراض الظاهرة لاكتئاب الطفل البكاء الكثير وفقدان الاهتمام بنشاطاته وهواياته الساقطة... فإذا كان الطفل يمارس لعبة معينة كالكرة أو السباحة فإنه يهملها، وفي هذه الحال لا بد من تدخل الأبوين وإحاطة الطفل بكل رعاية واهتمام. كذلك فإن إحساس الطفل بالدنب باستمرار تكون نتيجته اكتئاباً شديداً، فلا يجوز أن يشعر الأبناء الطفل أنه السبب في أية مشكلة

وتختلف هذه الحال عن حال المزاج العصبي العابر والمتعارف عليها لدى معظم الأطفال تقول الدكتورة حوان لوبي وهي طبيبة نفسية في جامعة واشنطن في سانت لويس ومؤلفة الدراسة التي تُعدُّ الأولى من نوعها: «حتى وقت قريب نسبياً لم يهتم الناس كثيراً بالاضطرابات الاكتئابية بين

الأطفال الذين تقل أعمارهم عن 6 سنوات. ولم يعتقد أحد بأنه أمر يمكن أن يحدث. لأن الأطفال الذين تقل أعمارهم عن (6) سنوات عاطفيون جداً وغير ناضجين نضوجاً كافياً للشعور بالكآبة. فقد أجرى فريق البحث تجربته على أكثر من (200) طفل تتراوح أعمارهم بين (3 - 6) سنوات وقد تصل إلى عامين، ولوحظ أن (75) طفلاً شخصوا بحال اكتئاب مزمن. وحصل الأطفال خلال مدة الدراسة على (4) اختبارات صحة نفسية. لوحظ أيضاً أن (64%) كانوا يعانون حال كآبة أو حالاً مكررة من الاكتئاب بعد ستة أشهر. ومن النتائج المذهلة أن الاكتئاب، كان أكثر شيوعاً بين أطفال الأمهات اللاتي عانين حال الاكتئاب، أو من الاضطرابات النفسية أو من الأطفال الذين شهدوا حدثاً مؤلماً مثل: وفاة أحد الوالدين أو الاعتداء البدني.

الاسترخاء: Relaxation

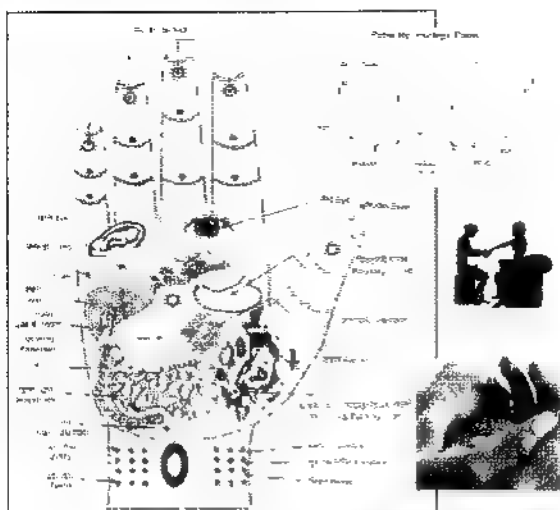
وضعية الجسد هذه في حد ذاتها طريقة الطفل في الاسترخاء. هذه الحركة مرادفة للراحة بحيث يطلب الهدوء. أنها أيضاً طريقة لاكتشاف جسده والاحساس به.

قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِبْنِهِمْ وَهُوَ جُسُودُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا﴾ (الفتح: ٤).

ويعرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفاي (1993، ص 320) الاسترخاء بأنه حال خالية من التوتر، تتوقف فيها الصراعات الداخلية، وكذلك مشاعر القلق والغضب والخوف المزعجة، وتنتشر فيها حال من الهدوء. والاسترخاء أيضاً هو عودة العضلات إلى حالتها الطبيعية بعد فترة من التقلص.

ويذكر عبد الستار إبراهيم (1993، ص 155) أن الاسترخاء يعني توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للقلق. والاسترخاء بهذا المعنى يختلف عن الهدوء الظاهري أو حتى النوم، لأنه ليس من النادر أن نجد شخصاً ما يرقد على أريكته أو سريره ساعات معدودة لكنه لا يكف مع ذلك عن إبداء العلامات الدالة على الاضطراب العضوي والحركي كلها مثل: عدم الاستقرار الحركي، والتقلب المستمر، والذهن المشغول بالأفكار والصراعات.

ويؤدي الاضطراب الانفعالي إلى إثارة التوتر العضلي، لأنه من الثابت أن إثارة التوتر العضلي تهيئ الشحوص للانفعال السريع في الاتجاه الملائم للتوترات. وبهذا تظهر فوائد الاسترخاء العضلي وتأثيره على الضبط الانفعالي. حيث أن للاسترخاء تأثير على التوتر العصلي يليه التوتر الانفعالي.



شكل (١) الجهاز العصبي المركزي والجهاز العصبي المحيطي

ويتسبب الاسترخاء في تأثيرات فيزيولوجية تتناقض في طبيعتها مع تلك التي تحدثها الضغوط الفيزيولوجية، وتفصيل ذلك أن الاسترخاء يُنتج تناقضاً في نظام أنشطة الجهاز العصبي الودي، ويسبب زيادة في أنشطة نظام الجهاز العصبي الباراسيمبثاوي، واعتماداً على ذلك فإن الاسترخاء يساعد على تخفيض معدل دقات القلب، ويقلل من ضغط الدم، ويخفض من نشاط الغدد التي تفرز العرق، ويقلل من الأنشطة الجسمية.

كما يعد الاسترخاء أسلوباً وقائياً يعمل على خفض احتمال حدوث الاضطرابات المرتبطة بالتوتر، ويؤدي إلى تحسن في أداء المهارات الجسمية والاجتماعية والمهنية، كما يمكن أن يساعد الشعور بالاسترخاء على أن يفكر الفرد تفكيراً أكثر عقلانية، وأن يصبح أكثر وعياً للتوتر من خلال تعلم إجراءات شد عضلات الجسم وإرخائها.

الخوف، Fear

قال تعالى ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ (قريش: ٤) فالخوف عريضة وضعها الله في نفس كل بشر لتحميه وتقيه، مثلها مثل باقي الغرائز، فالخوف سلاح ذو حدين، لو ظل في معدله وصورته الطبيعيتين؛ سيؤدي إلى حفظ ذات الفرد وحمايته من العديد من المخاطر. أما إذا زاد راد عن حده وتحول إلى (خوف مرضي)، فإنه يؤدي إلى نقص قدراته على مواجهة الحياة.



سنة ١٩٧٠، تصوير الحفوة لـ ب. كنفور

ويعرف الخوف بأنه «انفعال قوي غير سار ينتج عن الإحساس بوجود خطرٍ ما وتوقع حدوثه». وقد كان العلماء يعتقدون أن الطفل يولد مزوداً بغريزة الخوف، لكن الدراسات الحديثة تشير إلى أن الخوف عند الطفل لا يبدأ قبل الشهر السادس، وتظل وتيرته ترتفع حتى تبدأ في الخفوت بعد سن السادسة، وهي بداية مرحلة النضوج العقلي للطفل، وقد أكدت الدراسات أن 90 % من الأطفال قبل سن السادسة لديهم مخاوف من أشياء ومصادر متعددة.

وللخوف أسباب تختلف باختلاف الأفراد وباختلاف الثقافة والبيئة المحيطة. ومن الأهمية تعرف سبب الخوف لمعالجه، وهناك أسباب عامة يمكن أن نجعلها للخوف في الآتي:

1. قد يكون ناتجاً عن التدليل الزائد أو النقد والقسوة المفرطة، فالتنقد الزائد للطفل يولد شعوراً قوياً لديه بالخوف من الوقوع في الخطأ، مما يؤدي في النهاية إلى فقد الطفل لثقته بنفسه. والتدليل يجعله وهن العزيمة غير قادر على تحمل مشاق الحياة. مما يشعره بالخوف من كل تجربة أو خبرة جديدة يمر بها. فالأمر يحتاج إلى توازن بين الإفراط والتفريط (التدليل والقسوة).

2. الخبرات غير السارة التي يمر بها الطفل ولا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة. فتللك المواقف والخبرات المؤلمة تظل هائمة في عقل الطفل، ليستعيدها لا شعورياً ويسقطها على المواقف والخبرات المشابهة.

3. لصراعات الأسرية، فجو المشاحنات المستمرة تولد خوفاً لدى الأطفال من المستقبل.

4. التأثير على الآخرين، فقد يستخدم الطفل ذلك الخوف للسيطرة على الوالدين وحذب الانتباه له. وهذه الطريقة تعزز تعزيزاً مباشراً وجود المخاوف لدى الطفل. فيصبح الخوف تحربة مريحة ومؤلمة في آن واحد.

5. الضعف الجسمي أو النفسي للطفل، فالضعف الجسمي أو النفسي يقلل الدفاعات السيكولوجية للطفل، مما يكون لديه مخاوف من الاحتكاك بالناس أو المواقف المختلفة.

6 تخويف الطفل: فالطفل في المراحل العمرية المبكرة يعتمد تفكيره على الخيال الخصب، والبعد عن الواقع، لذا فهو يخضع في تفكيره للعوامل الخارجية أكثر من اعتماده على المنطق والعقل وتدريب في الأمور.

7. رد فعل الوالدين المبالغ فيه، فالارتباك والهلع الذي يصيب الأمهات عند تعرض الطفل لأي معاناة، يعزز ذلك السلوك لديه.

وقد يتعرض الطفل إلى أشكال مختلفة من الخوف على سبيل المثال ما يأتي:

- الخوف من الحيوانات: هو نوع من الخوف يعانيه الكثير من الأطفال من سن 2-4 سنوات، وليس من الضروري أن يكون الطفل قد تعرض لحادثة معينة مع الحيوانات التي يرهبها، أو يرى أحداً قد ناله أذى من تلك الحيوانات، ولكن هي مرحلة يمر بها الطفل نتيجة لقلة خبرته وخوفه من كل جديد غير مأثوف فيما يتعلق به، وسرعان ما تتبدد تلك المخاوف مع نضج الطفل، والتدرج معه لمخالطة الحيوانات التي يهابها. فمثلاً الطفل الذي يخاف من القطة ولكنه بعد ذلك يتعايش معها.

- الخوف من الظلام: وهو خوف طبيعي يعتري الصغار والكبار، فالعقل البشري لا يستطيع التعامل مع المجهول، والظلام يجعل ما حولنا مجهولاً، وخوف الطفل من الظلام هو إحدى علامات عدم الفهم الكامل لأي ظاهرة يتعرض لها الإنسان، فالطفل بتفكيره المحدود لا يستطيع إدراك أن الأشياء موجودة حتى وإن لم يرها: لأن الأشياء ثابتة ولا تتحرك وحدها، فهو لا يعني أن الظلام يغطي الأشياء التي من حولنا وأنها ما زالت موجودة ولكننا لا نراها. ونتيجة لتلك الحال من عدم الإدراك، والخيال الخصب الذي يتمتع به الطفل، يرى حيالات وأشباهاً تثير في نفسه المخاوف. والوالدين لا يدركان كم يتأثر الأطفال بما يُعرض على شاشات التلفزيون. وصور الأشياء المخيفة ومناظرها، والأصوات المصاحبة لها خلال العرض التلفزيوني للقصص الخرافية أو الواقعية المخيفة، كلاهما يعملان كعوامل إثارة وتنشيط الخوف والشعور به حقيقة واقعية يعيشها دماغ الطفل وتفكيره، ولكن مع كبر الطفل وزيادة نموه العقلي تقل تلك المخاوف حتى تحتمي في السنوات المتقدمة من الطفولة. وكذلك مع تفسيرنا وتواجدنا بجوار الطفل لتهدئته وطمأننته تقل المخاوف نحو الظلام.

ولامكانية التغلب على الخوف عند الأطفال؟ يمكن للوالدين اتخاذ الإجراءات الاتية لتشجيع الطفل على مواجهة مخاوفه:

1. الامتناع عن السخرية من مخاوف الطفل، وتجنب تخويف الطفل بأمور أو أشياء غير حقيقية. مثل: الوحوش، والحشرات، والحيوانات، أو الحبس في الأماكن المظلمة.
2. التفاهم مع الطفل حول ما يخيفه بأسلوب حوارى قائم على الإقناع وليس الحداغ أو محاربه نسيان الأمر، كي لا يصبح الخوف مدفوناً فيخلق من الطفل كائنًا حباباً.
3. مساعدة الطفل على التحكم في خياله، عن طريق تخيل الأمر المحيف بأمر مضحك.
4. تحكم الوالدين في مخاوفهما، كي لا ينقلا تلك المخاوف إلى الطفل.
5. مراقبة المحتوى المقدم للطفل من قصص وبرامج وأفلام، بما لا يخيف الطفل.
6. اختيار الألعاب التي تساعد في بناء قيم الطفل. وتكسيه خبرات جديدة.
7. تعزيز الطفل بالاعتماد على النفس وعدم التواكل على الآخرين، وتشجيعه على تكوين صداقات جيدة.

الفرحة والسعادة،

السعادة هي «شعور بالبهجة والاستمتاع منصهرين معاً»، والشعور بالشيء أو الإحساس به شيء يتبدى بل ويسمو على مجرد الخوض في تجربة تعكس ذلك الشعور على الشخص، «وانما حال تجعل الشخص يحكم على حياته بأنها حياة جميلة ومستقرة خالية من الآلام والضغوط - الأقل من وجهة نظره».



شكل (27) الفرحة والسعادة لدى الطفل

يتعلق بأشياء بسيطة أو تافهة فيما يتعلق بنا نحن الكبار، فتجدهم يضحكون، فقط على أشياء بسيطة، وأقصى ساعات الضحك لديهم. هي عندما يتناولون الحلوى أو عندما يمارسون لعبة المفصلة.

وتتحكم الجينات في حوالي 50 % من سعادتنا الشخصية... لكن الملمت للانتباه أن ظروف الحياة من الدخل والبيئة تتحكم فقط في 10 % من السعادة. والباقي تتحكم فيه بطرتنا ونشاطنا وعلاقتنا بالناس والصدقه والارتباط بمن تحب في المجتمع أو الهوايات أو الرياضات المختلفة... يعني أنت تقدر على التحكم في سعادتك بغض النظر عن قلوبك».

ومن هدي النبي ﷺ في معاملته للطفل أن يُستقبل في أوائل حياته بالمرح والبشر، فعن سلمان بن عامر الضبي قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: «مع الغلام عقيقة، فأهريقوا عنه دماً وأميطوا عنه الأذى». (رواه البخاري).

ومن ضمن الأشياء التي تبعث على السعادة، التعبد، الصلاة لله، الرياضة، الرقص ليس بالضرورة أمام الناس، الاسترخاء، والتأمل.

وهكذا يبدأ الطفل في تكوين شخصيته المستقلة. وبالتالي فكلما كبر الطفل، صار من السهل عليه الوصول إلى السعادة بمفهومنا نحن الكبار.

الابتسامة:

تعد الابتسامة إحدى لغات الجسد، ووسيلة من وسائل الاتصال غير اللفظي لدى الكائن البشري. فهي سلاح قوي وفعال يستخدمه الإنسان منذ طفولته للاقترب والتودد للآخرين. فالطفل يتعلمها بعد ولادته بستة أسابيع.

ويؤكد خبراء الأحاسيس الإنسانية أن الشخص الذي يبتسم كثيراً يكون له تأثير إيجابي في الآخرين أكثر من الشخص الذي يبدو وجهه جاداً دائماً لذلك يعد المبتسمون أناساً دافئين ودودين.



شكل ١: ابتسامة سدي لطفل

ويمكن القول أن الابتسامة هي واحدة من أهم العناصر في لغة الجسد التي يمتلكها فالابتسامة الصادرة من القلب هي ما تتفرد به الكائنات البشرية عن غيرها من الكائنات.

ولكن الابتسامة التي قد تبدو سلوكاً إنسانياً بسيطاً، هي في حقيقتها سلوك معقد فهي تتضمن محتوى على أنواع ومعان، فهناك: الابتسامة الصادقة، الزائفة، الحجلى، المنافقة، العامصة والقلقة، وغيرها.

كما إن الابتسامة تحتوي مجازاً على ألوان، فهناك الابتسامة البيضاء (الصادقة)، الصفراء (الزائفة)، والسوداء (اليائسة)، وغيرها.

والابتسامة والضحك بما يعادل 100 مرة يومياً... يساوي تقريباً نشاط رياضياً يصل إلى حر 500 سعر حراري.

أنواع الابتسامة:

عندما يتنسم الإنسان تتحرك من (5 - 17) عضلة في الوجه، لا سيما العصب السابع الذي يسيطر على عضلات الوجه، وعندما يكون في حال تجهم وعبوس تنقبض (47) عضلة تكون واضحة على الوجه، أما إذا كانت المشاعر زائفة فإن حركة عضلات الجانب الأيسر من الوجه تنقبض، لأن عضلات الجانب الأيسر من الوجه أكثر تعبيراً من عضلات الجانب الأيمن والابتسامة الحقيقية تحتاج إلى مجموعتين من العضلات: المجموعة الأولى موجودة حول الفم وبالإمكان تحريكها إرادياً، والمجموعة الثانية موجودة حول العينين، ولا تستجيب بحركة إلا للمشاعر الحقيقية. وتمتد الابتسامة البيضاء الصادقة الأداة الصحيحة للتعبير عن الابتهاج العفوي والسرور وصدق المشاعر، وفيها ترفع عضلة وجنات الوجه الرئيسة زاويتي الفم، بينما يرتفع الخد بفعل عضلة أخرى، ويجذب البشرة حول محجر العين إلى الداخل، وبقدر ما تكثر العاطفة أقوى يتعدد أكثر فعل هذه العضلة، مدة الابتسامة الصادقة والزائفة.

من حسن الحظ أنه قلما تخدع الابتسامة الزائفة أي شخص، لأنها تحدث إحساساً مزعجاً وغير لطيف في الناظر الذي لا يكون قادراً على تحليل رد فعله عليها، ولكنه غريزياً سرعان يدرك أن شيئاً ما ليس صحيحاً تماماً.

فالعضلات حول أعيننا التي نستعملها للابتسامة الصادقة لا يمكن وضعها تحت السيطرة الشعورية الإرادية للدماغ، لذا ففي حال الابتسامة الزائفة فإن الشفتين وحدهما يمكنهما أن تكدما أما العضلات حول أعيننا فهي عضلات صادقة بريئة لا نستطيع توطيئها للمشاعر الكاذبة.

تنقسم «الابتسامات» إلى عدة أنواع منها «ابتسامة المتعة»، وهي الابتسامة التي تعبر عن شعور الشخص بالمتعة الكبيرة، حيث ترتفع فيها زوايا الفم إلى أعلى وتشد الوجنتان. ويستند الحلد حول حيوب العينين إلى الداخل، وكلما كانت العاطفة أقوى كانت الابتسامة أكثر وضوحاً.

«الابتسامة البسيطة» تحدث عندما يزعم الفم إلى أعلى، وتبقى الشفتان مغلقتان، وغالباً ما ترتسم عندما لا يراقب أحد صاحب الابتسامة، أما الابتسامة الزائفة وهي تبدو عندما التناظر بدرجة أكبر من الابتسامة الحقيقية، وتهدف إلى خداع الآخرين وتضليلهم، وغالباً ما ترتسم على شفاه البائعين والموظفين الاجتماعيين وموظفي الاستقبال. وهي تستمر فترة أطول من الحقيقية.

بينما «الابتسامة العريضة» تكشف عن صفي الأسنان العلوي والسفلي وعادة ما تسبق الضحكة المسموعة، ولا يكون هناك اتصال بين العيون. و«الابتسامة البائسة» تظهر مرارة النفس، وتكون لمنفعة الآخرين وتعترف بالهزيمة والتعاسة. ويمكن اكتشافها بسهولة من خلال شكلها الظاهري والمائل إلى أحد الجانبين وكأن نصف الفم يبتسم والنصف الآخر تقطر منه المرارة. «الابتسامة العلوية» تشمل كشف الصف العلوي من الأسنان، وغالباً ما تظهر حينما يحيي الناس بعضهم بعضاً، ويكون هناك اتصال تلقائي بين العيون. وغيرها من الابتسامات الأخرى التي تملكها المرأة مثل: ابتسامة السخرية، والمرح، والحقد، والفرد، والجنون، وابتسامة المواقف المضحكة.

البكاء

أجريت دراسة على مجموعة مكونة من (61) طفلاً في أثناء العام الأول من عمرهم، ولوحظ بصفة خاصة بكاء الأطفال استجابة للوسط الغريب، ووجد أن الأطفال لا يبيكون بتاتاً في أثناء الشهرين الأولين من الحياة استجابة لتغيير الوسط. لكن البكاء يصبح معتاداً نسبياً في سن عشرة أشهر، وهذا يبين أن النضج قد يجعل الطفل أكثر وعياً ببيئته. ومن ثم يعلم بأن شيئاً غير عادي قد حدث، وبذلك يشعر بانفعال الخوف ويمكن القول من ناحية أخرى إن الطفل تعلم أن أمه والوسط المعتاد والمنبه المألوف كلها مرتبطة بالطعام والعناية والأمن، ثم تتدخل منبهات غير مألوفة أو تنتقل إلى مكان جديد يعده الطفل تهديداً لسلامته، وهذا التفسير يفترض أن كل طفل يواجه بالضرورة بعض المواقف غير السارة وأن هذه المواقف ترتبط بتغير ما في البيئة، وأن الطفل يتعلم الانزعاج من المواقف غير المألوفة.



شكل 29: ملاحظة الوجه لدى الطفل

الحب والكراهية :

تبدو الانفعالات الحب على الطفل الصغير بوضوح في شكل سلوك تعبري من التقبيل والربت والاحتضان ثم تتحول تدريجياً إلى تعبير لفظي وتتضمن الكراهية - مثلها في ذلك مثل الحب - تماماً - طاقة انفعالية كبيرة. وتظهر الكراهية في المواقف التي تثير مشاعر سلبية تجاه الأفر والأشياء والأماكن، وجوهر انفعال الكراهية يتضمن الرغبة في تحطيم الشيء المكروه، ذلك أنه يختلف اختلافاً كبيراً عن مجرد عدم الرغبة في شيء، فنحن عندما نرفض شيئاً ما لا يعني ذلك بالضرورة أننا نكرهه ويقتصر سلوكنا في هذه الحال على تجنبه، أما الكراهية فهي تتضمن الرغبة في تحطيمها، والابتعاد عنه تماماً. ويمكن كذلك أن ينتقل الحب من الشيء الأصلي إلى بديل له أو إلى رمز شأنه في ذلك شأن الخوف والغضب.

ويقترب الحب نشاط الفرع الباراسمبتي من الجهاز العصبي غير الإرادي، بينما يقترب الخوف والغضب بالصرع السمبتي، وهذا يعني أنه عندما يسيطر انفعال الحب تكون لأحوال الفسيولوجية للجسم في سلام نسبياً، ويمكننا ملاحظة ذلك ولا سيما في حال الطفل الخائف.



شكل 30: (أ) - ملاحظة الوجه لدى الطفل

التوتر:

أن كل سلوك ناتج عن دافع، ويعمل هذا السلوك على خفض التوتر. فالحيوان الحائض يأكل الطعام، وعندما يأكل يأخذه النوم، ويبدو أن الدوافع جميعها لها أساس في التوتر الذي يدفع الكائن إلى محاولة إزالته. وينطبق ذلك أيضاً على الانفعالات، فالاقتراب من الهدف يعدّ حالة انفعالية إيجابية، بينما الابتعاد عنه يعدّ حالة انفعالية سلبية، ورغم أن التوتر قد يستمر فترة من الزمن فإنه يجب التخلص من هذا التوتر وعدم الارتياح.



صورة لطفل مصاب بالتوتر

ويُعرف التوتر أنه: «مرضٌ عارض يُصيب نفسية الطفل لأسباب متعددة، ويرافقه طيلة يومه ولا ينفك عنه، فيفقد نشاطه ومراحته في الحياة».

ويُلاحظ أن التوترات الانفعالية تبقى مدة أطول كثيراً مما ينتظر أن تبقاه التوترات الجسمية، فقد يظل الإنسان مثلاً يكره شخصاً سنوات طويلة، وقد تظل المخاوف باقية طول الحياة. والواقع أن خفض لتوتر الانفعالي هو القوة الدينامية في أكثر سلوك الإنسان اليومي. إذ إن الحب والامتنان والشوق كلها حالات إيجابية تتأثر في كثير من تصرفاتها وتوجهاتها، فنحن نحاول الاقتراب من الأشياء والأشخاص والمواقف التي تثير هذه الانفعالات كما نبذل كثيراً من الطاقة للابتعاد عما يثير انفعالات الخوف والغضب والعدوان والقلق. والواقع أنه يجب فهم هذه التوترات فهماً عميقاً إذا أردنا أن ندرك حقيقة سلوك الإنسان.

وعن أسباب التوتر لدى الأطفال يمكن القول أنها:

1. تعرض الطفل للعقوبة القاسية: حيث أن استخدام العقوبة القاسية المؤذية للجسد أو لنفس من قبل الوالدين، كالضرب، أو التحقير تؤدي إلى توتر الطفل في المرحلة الأولى من عمره. وقد

بهى الدين الإسلامى عن أمثال هذه العقوبة كما طالب الأبوين بالتجاوز عن أخطاء أبنائهم فقد قال رسول الله ﷺ: «رحم الله والدأ أعان ولده على بره» .

2. شعوره بالغيرة: أن الغيرة التي تصيب الطفل في السنوات السبع الأولى من عمره. وسبب سر التعامل معه تُعدُّ من الأسباب التي تجعل الطفل متوتراً.
3. توجيه الإنذارات إليه: أن الطفل في مرحلته الأولى لا بُدَّ من أن يكون سيِّداً كما نصَّت عليه التربية الإسلامية. ومن أساسيات سيادته أن يكون البَيت مُهيأً لحركته ولعبه، لأن تحذيراً الوالدين المتكررة للطفل في هذا العمر في عدم لمس هذه، وعدم تحريك ذلك تجعل الطفل يعيش حال القلق والتوتر والاضطراب .

الفصل الرابع

الإساءة الوجدانية للطفل



(العنف يولد العنف، فلا تجعل من نفسك نموذجاً سيئاً يحتذى به)

الفصل الرابع

الإساءة الوجدانية للطفل

تعد ظاهرة الإساءة للأطفال بأشكالها جميعها من أخطر الظواهر التي تقف في وجه تقدم المجتمع وتهدد تماسكه من كونها تنشئة اجتماعية غير صحية. تنشئ حياً «مشوهاً نفسياً» فاقداً للثقة بالنفس، ممسوخاً للهوية النفسية.

وللإساءة أو الاضطهاد الذي يتعرض له الأطفال عدة أشكال هي: الإساءة النفسية والجسدية والجنسية، وإن كان مصطلح الإهمال يعد شكلاً من أشكال الإساءة التي يتعرض لها الأطفال في مراحل التربية الأولى من حياة الطفل.

وسوف يتركز حديثنا في هذا الفصل على شكل واحد من أشكال الإساءة أو الاضطهاد التي يتعرض لها الطفل ألا وهي الإساءة الوجدانية، فقد تطالعنا وسائل الإعلام بصور مفزعة عن العنف الجسدي الذي يتعرض له الأبناء. ولأن الصورة المفزعة للآثار الجسدية تجبر الجميع أن يلاحظ وينطق بما يحدث، إلا أن الإساءة النفسية أشدّ ضرراً على الحال التكوينية العامة للطفل رغم أنها لا تُرى ولكنها تفعل فعلتها عبر الزمن حيث تضرب تكامل الشخصية وتهز أهم دعائمها وهو الجانب الانفعالي أو الوجداني الذي يعد المحدد العام لنمو الشخصية السوية من غير السوية في المستقبل.

ويرى سلامة (1991) أن هناك اختلافاً في تعريف الإساءة للأطفال وفقاً لاختلاف التخصصات التي تركز الاهتمام على هذه المشكلة، هوجة النظر الطبية تؤكد على حدوث إصابات صحية مع فحص طبية الإصابة ومدى شدتها ومدى أزمان المشكلة وحدتها، أما وجهة النظر القانونية فتركز على السماح بالتدخل في حياة الأسرة إذا ما توافرت أدلة واضحة تؤيد خروج الأسرة عن المعايير المقبولة والمعترف بها، وتتعرض الأسرة وفقاً لسلوكها لوسائل الإكراه القانونية في حين أن المنظور النفسي الاجتماعي يركز على الأساليب الوالدية وفقاً لمفاهيم المقبول وغير المقبول.

مفهوم الإساءة الوجدانية:

يوجد خلط بين مفهوم الإساءة الوجدانية وبين بعض الخبرات السلبية التي تتضمن عناصر مسيئة عاطفياً مثل: التبلد الانفعالي الوالدي، أو كراهية الآباء للأبناء أو العداء الوالدي، أو الإهمال أو ما يعرف بقلب الدور.

شهد تعريف سوء معاملة الطفل تطوراً ملحوظاً في العقود الماضية، فمن لماهيم الكلاسيكية التي طرحت عن هذه الظاهرة ما قدمه «كمب وآخرون» عام (1962) عن متلازمة الطمل المنسحو Battered Child ، وتصف هذه المتلازمة سوء معاملة الطفل على أنها إيقاع لأذى الحظر أو إصابات خطيرة بالأطفال Syndrome الصغار بواسطة الوالدين أو مقدمي لرعاية وعالياً ما ينتج عن الإصابات التي تشمل كسوراً وتجمعات دموية بالدماغ وإصابات متعددة في الأنسجة الرخوة وعجز مستديم وحدث وفاة .

ويفضل بعض المؤلفين مثل: «أوهاجون» (1993، 1995) التمييز بين مصطلحي الإساءة الانفعالية والإساءة النفسية، وذلك اعتماداً على نمط الأذى وطبيعته أو الضرر الذي يترتب على الإساءة (O,Hagan,1993,1995). ومع ذلك من الواضح أن غالبية المتخصصين في المجال يستخدمون كلا المصطلحين بالتبادل للدلالة على المعنى نفسه، ولكن يشير «إدموندز وكولير»، إلى أن تقارير البحوث والدراسات في الولايات المتحدة تفضل استخدام مصطلح الإساءة الانفعالية (Edmundson & Collier, 1993) إلا أن الاتجاه العام يميل إلى الأخذ بكلا المصطلحين للإشارة إلى الدلالة نفسها رغم تلمس تفضيل لمصطلح الإساءة النفسية.

وفي إطار وضع ضوابط للتعريف الجيد للإساءة الانفعالية يحدد «تومبسون وكابلان» أربعة معالم رئيسة للإساءة الانفعالية مثل: «السلوك الوالدي غير الملائم أو السلبى، أنماط التفاعلات السلبية ذات الطابع الدائم أو المستمر الخصائص البدنية والنفسية والسلوكية للطفل، التي ربما تجعله أكثر احتمالاً للتعرض لخبرات إساءة المعاملة، وأخيراً مدى الأذى أو الضرر الذي يلحق بالأداء الانفعالي أو النفسي الوظيفي للضحايا». (Thompson,&Kaplan,1996).

ذكر قاموس وبستر أن من معاني سوء المعاملة والإهمال للطفل هو ممارسة القوة الجسدية بفرض الإضرار به، وقد يكون الإضرار مادياً من خلال ممارسة الضرب أو معنوياً من خلال تعمد الإهانة المعنوية للطفل بالنسب أو التحريض أو الإهانة لا سيما أم الغرباء.

وتعرفه إدارة الصحة والخدمات الإنسانية بالولايات المتحدة الأمريكية في (1981) بأنه الإيذاء الحسدي، أو الإساءة الجنسية، أو المعاملة القائمة على الإهمال، أو سوء المعاملة للطفل تحت سن الثامنة عشر من العمر، وذلك بواسطة شخص يكون مسؤولاً عن رعايه الطفل ورعايته تحت ظروف تتعرض فيها صحة الطفل أو رعايته للأذى أو التهديد.

وعرف قانون الحماية والعلاج لسوء معاملة الطفل بالولايات المتحدة الأمريكية الذي صدر عام (1996) سوء المعاملة والإهمال بأنها أي فعل حديث أو فشل في فعل من حاب أحد الوالدين

أو مقدم الرعاية تنتج عنه وفاة أو إيذاء جسدي أو انفعالي خطير، أو إساءة جنسية أو استغلال جنسي أو أي فعل أو فشل في فعل ينتج عنه خطر وشيك الحدوث لأذى خطير.

ويقترح «ماكجي وولف» أنه يتعين تعريف سلوك الإساءة الوجدانية من دون اعتبار «مسأله دافع الآباء أو قصدهم أو نيتهم، والأجدر قياس السلوك الوالدي على متصل يتراوح بين صيغ السلوكات الولدية بسيطة الخطورة إلى الصيغ شديدة الخطورة. وذلك لأن النية والقصد يمكن تلمسهما بناء على متغير الشدة على هذا المتصل إضافة إلى أن إدراكات الطفل لنية أو قصد الآباء أو قصدهم يحدد تحديداً كبيراً تأثير الفعل الوالدي أكثر من الفعل ذاته. وبالتالي يجب قياس هذه الإدراكات قياساً منفصلاً عن السلوك الوالدي ذاته في إطار ما يعرف بقياس خبرات الإساءة المدركة أو المقدرة (McGee & Wolfe, 1991).

ويوصي «أوهاجن» أيضاً بتعريف الإساءة الوجدانية تعريفاً مستقلاً عن نوايا الجناة أو مقاصدهم، ويقترح أن الفشل في فعل ذلك يقضي إلى وضع خطير يتمثل في إمكان أن ينكر الجناة النية في الإساءة أو ينكرون وعيهم بأن ما يرتكبونه في حق الأطفال يمثل إساءة معاملة انفعالية، وقد يدافع عنهم المحيطون بحجة أن ما ارتكبوه لا يعد إساءة انفعالية. ومعلوم أن مثل هذا الدفاع لا ينطبق على الإساءة البدنية التي يعد فيها استخدام العقاب البدني الشديد بحجة التأديب أمراً مداناً حتى إذا حاول الجناة تبريره بحجة مصلحة الطفل كما إنه من المتعذر تبرير الإساءة البدنية التي ينتج عنها جروح بدنية بالضحية بحجة أن مرتكب الإساءة كان فاقداً لوعيه بسبب تعاطي المشروبات الكحولية مثلاً، إذ إن خطر الأذى البدني في الحالتين واحد، ويمكن استنتاج الشيء نفسه فيما يتعلق بالإساءة الانفعالية أو النفسية. (O, Hagan, 1993).

وتعرف الإساءة الوجدانية بأنها «نمط سلوكي مستمر يتصف بانسحاب المسيء من العلاقة الوجدانية الطبيعية مع الطفل التي يحتاج إليها لنمو شخصيته، وتشمل: الإساءة الكلامية، والإساءة العقلية. أو الإساءة النفسية، وقد تكون على شكل استخدام طرائق عقابية غريبة منها حبس الطفل في الحمام أو ربطه بأثاث المنزل أو تهديده بالتعذيب والإستخفاف بالطفل أو تحقيره أو نبذه واستخدام كلام حاط من مكانته أو تعنيفه أو لومه أو إهائته» (لحديدي وحجشان، 2004، ص 6).

وبناء على ذلك يمكن أن تعرف الإساءة الوجدانية على النحو الآتي: «هي القسوة في معاملة الأطفال كما تتضح من الأفعال اللفظية وغير اللفظية المتكررة أو الفردية المتعمدة أو غير المتعمدة التي يرتكبها الأشخاص المقربون منهم والذين هم في وضع قوة أو في وضع تحمل مسؤولية رعايتهم

وتربيتهم وهي كذلك الضرر أو الأذى الاجتماعي المعرفي الانفعالي أو البدني لمحتمل أو المم
الذي قد يصاب به الأطفال نتيجة تعرضهم لسلوكات أو أفعال التحقير/الإدلال، التخويم
الترويع، النبذ/الرفض الشديد، والحرمان من الاحتياجات الأساسية، بت الضيق واللم الاعمال
الإفساد/الاستغلال. وسوء التوجيه المعرفي، أو الابتزاز / الاستغلال الانفعالي.
وبشكل عام يمكن استخلاص عناصر مفهوم الإساءة الوجدانية في الآتي



شكل (32) يوضح عناصر الإساءة الوجدانية

حقائق حول الإساءة الوجدانية :

- (1) الإساءة الوجدانية تمثل حوالي 8 % من أشكال الإساءة الممارسة على الأطفال.
- (2) أنواع الإساءة التي يتعرض لها الأطفال جميعها هي: (الإهمال، الإساءة الجسدية، الجنس أو المادية) تصاحبها الإساءة الوجدانية.
- (3) الإساءة الوجدانية تظهر وحدها.
- (4) الإساءة الوجدانية تظهر ظهوراً نمطياً ومستمرّاً، ولن يتحسن سلوك المسيء إن لم يوجه.
- (5) الإساءة الوجدانية والإهمال يؤثران سلباً تأثيراً كبيراً على مفهوم الذات، الذكاء، والذاكرة والإدراك، والانتباه، والخيال (النمو العقلي والمعرفي بشكل عام)، والنمو الاجتماعي والنفسي الانفعالي.
- (6) الأطفال الذين يتعرضون للإساءة الوجدانية غالباً ما يتعرضون للإساءة في المراحل العمرية التالية أو يمارسونها على من هم أضعف منهم.

معدلات انتشار إساءة معاملة الأطفال :

إن إساءة معاملة الأطفال موجودة منذ القدم، فقصص الجاهلية عن وأد البنات من قبل آبائهم تجنباً للعار للدليل واقعي على القسوة التي تمارس ضد الطمل. وتستمر إساءة معاملة الطمل في عصرنا الحاضر عصر التقدم والتكنولوجيا، حيث تمارس مختلف أنواع الاعتداءات على الأطفال الجسدية والنفسية والجنسية، وتحدث إساءة معاملة الأطفال في جميع المجتمعات سواء المتحضرة كانت أو المتخلفة. كما تمارس أيضاً في جميع المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية (حاجية، 1989).

بدأ الاهتمام ببحث موضوع إساءة معاملة الأطفال في الدول الأجنبية عام (1960) وذلك بعد اكتشاف أطباء الأشعة كيمب وسيلفرمان وستيل (Silverman & Steele Kempe, 1960) لحالة طفلة تعرضت لإساءة معاملة جسدية شديدة جداً مما أثار وسائل الإعلام في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن هنا بدأ الاهتمام المنهجي المنظم في السبعينات والثمانينات من القرن العشرين فظهرت بحوث سترأوس وجيلز وستينميتز (Straus, Gelles & Steinmetz, 1980) وفي التسعينات من القرن العشرين ظهرت البحوث التي تناولت ظاهرة إساءة معاملة الأطفال من أبعاد ووجهات نظر مختلفة ومتعددة (Apple & Holden, 1998).

ومع تطور العلوم الطبية والالتحام المتزايد بين العلوم الاجتماعية والبيولوجية، تجمعت الحقائق، ووجهت الأنظار إلى الظاهرة، وشمرت المجتمعات بمدى انتشارها، وبدأ ظهور مفهوم الإساءة للأطفال ظهوراً أوسع.

كما أن زيادة الاهتمام من المتخصصين في ميادين العلوم المختلفة بهذه الظاهرة أدى إلى تضارب الآراء وتأخر الاستقرار على تعريف إجرائي محدد.

أما في العالم العربي فقد بدأ الاهتمام بهذه الظاهرة متأخراً جداً حتى عندما بدأ هذا الاهتمام فإنه جاء محدوداً فقد كان عدد الأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع قليلاً جداً في الدول العربية ولا سيما في المملكة العربية السعودية مقارنة بعدد الأبحاث في الدول الأجنبية.

إن انتشار إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم، أمر مثير للجدل في دول العالم جميعها، ومن السهل انتقاد الدراسات والخبراء في الدول المختلفة لهذه الظاهرة بسبب عدم الاتفاق على تعريف الإساءة وأنماطها ولا سيما الإساءة الجنسية، وكذلك بسبب التأثير الوجداني والأخلاقي في القدرة على الحكم العقلي السليم عند التعامل مع حالات الإساءة، وتشكل الإساءة ظاهرة مرضية منتشرة في معظم المجتمعات تشمل الأطفال الذكور والإناث، وليست مرتبطة بالدين أو العرق أو المستوى الثقافي.

أو الاقتصادي، وهناك حالات لا تصل مطلقاً إلى المسؤولين ولا سيما حالات الإساءة الجنسية التي لا يرافقها عادة علامات لأذى عياني (الحديدي وجهشان، 2004).

وقد أقرت بعض الدراسات أن أكثر من 85 % من الأطفال الذين يتعرضون لشكل واحد «في الحدود الدنيا» من أشكال الإساءة، أو أكثر من شكل من تلك الأشكال «في غالب الأحيان»، يتجهون في مرحلة المراهقة إلى نوع من الانحرافات السلوكية أو الجنسية أو تعاطي المخدرات. كشكل من أشكال التعويض النفسي أو رغبة في الانتقام من كل أشكال السلطة التي كانت سبباً في سلبه الهوية لنفسية المتزنة. كما أكدت الدراسات أن الإساءة النفسية كانت أشد ضرراً ولأكثر انتشاراً بنسبة تزيد عن 49 % من الصيغ الأخرى، فقد يشفى وينسى الأطفال الجروح الجسدية لكنهم لن ينسوا: الخوف، والإذلال، وفقدان الاحترام والتقدير والتحقير (الغامدي، ويحي، 2012).

وقد أظهرت نتائج دراسة لمؤسسة منع إساءة الطفل في مدينة نيويورك أن 92 % من الأسر الأمريكية تسيء معاملة أطفالها بسبب انقطاع الحوار بين الأبوين، وتتمثل الإساءة في محاولة فرض الطاعة على الأطفال بالوسائل الترهيبية كالعقوبات الجسدية، وتكشف الدراسة أن ما يزيد على مليون طفل يهربون سنوياً من حميم الأسرة ليلتحقوا بمصائب على أمل أن توفر لهم حق المساواة مع الآخرين أو على الأقل ما هم بحاجة إليه، وهذا يؤدي وفق العيادات النفسية إلى احتمال الإصابة بالاضطرابات النفسية والجسدية والعقلية (شكور، 1997).

وحفاظاً من الدين الإسلامي على حقوق الطفل فقد وضعت الشريعة الإسلامية شروطاً لعقابه حماية له حتى لا يصل العقاب أو التأديب لدرجة الإساءة، فاللجوء إلى الضرب لا يكون إلا عند عدم الانتفاع بالموعظة والتوجيه المستمر.

مستويات الإساءة الوجدانية ودرجاتها:

1. مستوى الإساءة الوجدانية الشديدة أو الواضحة:

اعتدت أن أضغ حقيبة ملابسي بجواري على السرير كل ليلة، وذلك لأن أبي غالباً ما يأتي متأخراً ليلاً ويكون في حال هياج عصبي، ويأمرنا جميعاً بترك المنزل. وتجنباً لأذى والدي كانت أمي تأخذ كل الأطفال. ومنهم أنا، وتخرج من المنزل مهما كان الوقت وبغض النظر عن حال الحو لنذهب إلى بعض أقرابنا. وعليه كنا نفتقد جميعنا الدفء والرعاية والتواد والحب والأمن وكنا نعيش في ظروف التهديد النفسي والبدني المتواصل ولسوء الحظ لم يكن نعرف متى سنتعرض إلى النوبة الثانية لمثل هذه الدورة اللعينة. ويمثل ما تقدم فئة فرعية من فئات سوء المعاملة الانفعالية/

النفسية هي الحرمان من الاحتياجات الأساسية. وتضيف صاحبة الحال أيضاً لقد كنت أعذب وأنا طفلة من الأزمان الربوية المفاجئة، وكان يتعين على أن أحرص على وجود بعض الأدوية وموسعات الشعب (البخاخات) لكي استخدمهما عندما تهاجمني نوبة الربو. وفي إحدى اللبالي قدم و لسي إلى المنزل متأخراً وهو في حال سكر، ودخل حجرتي وأيقظني من النوم وهددني بأحد أدوية والتخلص منها وقال لي بكل وضوح. «لا يوجد شيء يمكن أن يجعلني سعيداً الآن إلا أن يأخذ أدويتي ويراني أتالم إلى أن أموت». ويجسد هذا فئة فرعية أخرى من فئات سوء المعاملة الانفعالية/ النفسية هي فئة النبذ الشديد.

2. الإساءة الوجدانية المتوسطة:

كانت هناك فتاة تعيش مع عمتها بعد أن انفصلت والدتها عن والدها منذ خمس سنوات، وكانت هذه العمة تعاملها ببرود وجفاء شديد. ودائماً ما تنتقدها انتقاداً عنيفاً لأسباب أو حتى من دون وجود سبب ظاهر، وكان من الواضح أن هذه العمة تضرر كراهية غير معلنة صراحة تجاه هذه الطفلة. وذات مرة ذهبت هذه الطفلة في رحلة نظمها المدرسة عدة أيام، وتقول هذه الطفلة لقد كان لدي قطعة صغيرة جميلة فطلبت إلى عمتي أن تهتم بها وترعاها في أثناء غيابي في الرحلة ووعدتني عمتي بذلك، وعند عودتي من الرحلة قابلتني عمتي على باب المدرسة وبمجرد رؤيتي قذفت في وجهي طوق القطة، وقالت لن تحتاجي إلى هذا الطوق ثانية لقد ماتت قطتك ولقد رميتها في مقلب القمامة، وكان هذا أول ما تفوهت به عمتي بمجرد رؤيتي من دون أن تقدم أي تبرير لما حدث، وتمثل هذه الحال فئة فرعية من فئات الإساءة الانفعالية/ النفسية هي فئة الحرمان من الأشياء المحبوبة.

3. الإساءة الوجدانية البسيطة:

أفادت امرأة بأنها كانت تعاني وهي طفلة من مرض الكلى، وتذكر بأنها لم تتلق أي تشخيص أو علاج لهذا المرض، ونتيجة لذلك لم تكن تسيطر على عملية التبول. وبالتالي كانت تبذل الفراش في المساء وملابسها الداخلية مرات متعددة نهاراً واستمرت معها هذه الحال إلى أن بلغ عمرها الثامنة. ولم تكن أسررتها تملك في المنزل غسالة كهربائية، وبالتالي كانت عملية تنظيف ملابسها أمراً عسيراً جداً. وتروي هذه الطفلة ما كانت تقوله والدتها لها إذا مللت ملابسك ثانية سأعصرها في فمك. ويمثل هذا الوضع فئة فرعية أخرى من فئات سوء المعاملة الانفعالية هي الإذلال والإهانة.

أشكال الإساءة الوجدانية

الافتقار إلى الكرامة Humiliation degradation

تتمثل في الأفعال والتعليقات التي تحط من قدر الطفل وتحقره وتعرضه للذل والإهانة. مما قد يثبت لديه الشعور بالخزي أو العار والخجل من الذات. ويعتمد في تقدير مستوى شدة هذه لفئة على احتمالات تحذر الإحساس بالخزي والعار أو الخجل من الذات في البناء النفسي للصحية أكثر من التركيز على درجة الخزي أو العار الفعلية التي تقررها الضحية. وقد تريد وجهات النظر العامة السائدة في المجتمع فيما يتعلق بهذه الإهانة أو الإذلال إلى مستوى الشدة. (انظر مثال تبلل الفراش تحت الإساءة البسيطة).

٢ - التخويف أو الترويع Terrorizing

يتضمن محاولات بث الخوف الشديد أو الرعب في نفس الطفل على نحو مستمر من دون اللجوء إلى الاعتداءات البدنية. ومن الأمثلة الدالة على ذلك، تعمد الآباء تكليف الأطفال بأداء أعمال معينة يعلمون مسبقاً أن أطفالهم يخافون منها كأن يجبر الآباء الطفل على تنظيف الحشرات ورميها خارج المنزل. واستخدام التخويف كألية لضبط سلوكيات الطفل في ضوء قاعدة إذا فعل كذا سأحبسك في غرفة المفتران مثلاً.

٣ - الاضطراب المعرفي أو سوء التوجيه المعرفي Cognitive Disorientation

يتضمن هذا النمط من الإساءة الوجدانية عدداً من التكتيكات التي تهدف إلى تضليل الطفل وتشويبه معرفياً منها:

- تشويه معتقداته وتسميه تصوراتهِ وتفسيراته كأن يقال للطفل على نحو دائم أنت تسيء فهم لأوامر التي يكون قد نفذ مضامينها بالفعل تنفيذاً صحيحاً.
- إفساد ذاكرته كأن يقال له على نحو دائم: «أنت لا تستطيع تذكر الخبرات الماضية على الإطلاق».
- تشويه حساسه بهويته الذاتية كأن يقال له على نحو دائم: «نحن لا نعرفك».

وفي لحالات السديدة تُستخدم فنية غسيل الدماغ لإجبار الطفل على تنني رؤى أو اتجاهات معينة. وتصف امرأة سلوك والدها المجسد لهذه الفئة على النحو التالي عندما كنت طفلة كنت كُلف بمسئولية أداء المهام المنزلية وبعد أدائي الأعباء كلها، كان يخبرني والدي بأنه يتعين على ان اداء من جديد. وكنت أظن أن سلوكه هذا بمثابة نوع من التعذيب النفسي لي فبعد ان يأمرني

مهمة معينة كان يطلب إلى إعادة أدائها على نحو آخر، إنه جسيم لا يطاق أن يشعر بالحر بأن لا تفهم ما يطلب إليك أو تفهم وتؤدي عكس ما يطلب إليك حتى تؤدي بك الأمر إلى الشك في قدراتك العقلية.

٤ - الحرمان من الاحتياجات الأساسية Deprivation of basic needs

ينصنف هذا النمط حرمان الطفل من الاحتياجات الإنسانية الأساسية مثل الإضاءة، النوم، الطعام، أو صحبة الآخرين ومرافقتهم. ويرتبط هذا النمط ارتباطاً كبيراً بفئة الإهمال لكنه يتميز عنها بالطريقة التي يتحكم بها في مصادر التلبية وفي التبرير الذي قدمه الجاني. وهذا الأمر لا يتوافر في الإهمال حيث إن الحرمان المرتبط بالإهمال غالباً ما ينجم عن سوء الإدارة وضعف التوافق أو مواجهة الضغوط وندرة المصادر.

٥ - الحرمان من الأشياء المحبوبة أو محل التقدير Deprivation of valued objects

تتضمن هذه الفئة حرمان الطفل من الموضوعات أو الأشياء التي يحبها أو يقدرها أو ذات الأهمية والقيمة فيما يتعلق به. وربما تكون هذه الأشياء موضوعات مادية مثل اللعب أو الهدايا التذكارية وربما تكون موضوعات حية مثل: قطة، أو جرو، وقد تمتد لتشمل الأشخاص المهمين أو الذين يحبهم الطفل مثل الأقارب، وهنا قد يتدخل الآباء لحرمان هذا الطفل من التواصل أو التحدث معهم، وقد تتخذ هذه الصيغة طابعاً أكثر تجريداً من خلال تسفيه أفكار الطفل وآرائه أو إنجازاته (مثل حصوله على جوائز معينة). وتتزايد خطورة هذه الصيغة حال كون الموضوع أو الشيء الذي يحرم منه الطفل مصدر المتعة أو الارتياح الوحيد للطفل. على سبيل المثال لعبة معينة أو هدية معينة تحطم أو تخفى إخفاء متعمداً من أمام الطفل.

٦ - الرفض أو النبذ الشديد Extreme Rejection

يتضمن هذا النمط العنات المرتفعة من النبذ الذي يشير إلى التخلي عن الطفل وهجره وطرده من المنزل وتمني موته. وتشمل الأمثلة الدالة على ذلك إبعاد الطفل عن المنزل مدة طويلة عندما تنتابه آلام انفعالية أو إصابات وجروح معينة كوضعه في مشفى عام وعدم السؤال عنه، أو وضع لطفل في مكان عبر مألوف مدة طويلة كدار رعاية من دون مبرر لذلك، ثم إعادته إلى المنزل من دون تفسير وقد يظهر الأبناء نبذهم أو رفضهم للطفل بتمني موته صراحة عندما تنتابه أمراض أو أمراض معينة أو عندما تواجه الأسرة مشكلات أو ضغوطاً معينة. وتعلن بأن هذا الطفل هو سبب هذه المشكلات أو الضغوط كلها.

ث المصيق والتألم الانفعالي والإزعاج البدني للطفل.

Inflicting marked distress or discomfort

يتضمن إجبار الطفل على تناول أطعمة كريهة، وتكليفه بأعمال شاقة قمصى به إلى حال من الكدر النفسي والإعياء التام. تقول إحدى النساء: عندما كنت لا أريد تناول طعام معين عدته أمي كانت تمسكني من مؤخرة رأسي وتدس أنفي في الطبق لإجباري على الأكل، فإن فشلت تضاعف الإكراه إلى أن أكل حتى وإن كان تناول هذا الطعام يجعلني أنقياً.

٨ - الاستنزاف أو الاستمرار الانفعالي - Inflicting marked distress or discomfort

يتضمن الابتزاز الانفعالي نشر معلومات سلبية عن الطفل أو الأسرة أو إفشائها. ينتج عنها لواحق نفسية سلبية بالطفل. وعادة ما يقترن هذا النمط من أنماط الإساءة الانفعالية/ النفسية بالإساءة الجنسية لضمان إذعان الضحية. ويتحقق ذلك من خلال التهديد بإيذاء الأشخاص المقربين بالطفل (مثل أشقائه) أو تهديد الطفل بنشر الشائعات عنه كأن يقال عنه إنه لص أو كذاب.

٩ - الإفساد/ الاستغلال: Corruption/exploitation

يتضمن هذا النمط إجبار الطفل على فعل أنشطة مستهجنة ومرفوضة أخلاقياً مثل: السرقة. ترويج المخدرات، الفسق والفجور، وممارسة الرذيلة... إلخ. على سبيل المثال: كانت أم تعطي طفلها الذي يبلغ من العمر 10 سنوات «الإمفيتامين» Amphetamine وتخبره بأنه عصير. وتدرج أنشطة الاستغلال الجنسي تحت هذا النمط أيضاً مثل أخذ صور خلية للطفل بهدف توزيعها للتربح التجاري أو إشراكه في جماعات إتيان الأطفال. ويمكن إدراج المثال الأخير تحت هئتي الإساءة الجنسية والإساءة الانفعالية/ النفسية.

١٠ - الإهمال الوالدي: Parental Neglect

يعكس الإهمال الوالدي نقص اهتمام الآباء برعاية الطفل في المجالات الآتية:

- الرعاية البدنية: (مأكل، ومشرب، وملبس، ومأوي).
- الرعاية الصحية والطبية.
- الصداقة والتشجيع على تكوين الأصدقاء.
- العمل المدرسي.
- التخطيط للمستقبل.

عدم التواحد الانفعالي في حياة الطفل وعدم تقديمهم المساعدة الانفعالية له وقت الصبغ والتألم النفسي.

ولهذه النقطه الأخيرة علاقة تامة بالإساءة الوجدانية إذ يميل معظم الباحثين إلى عدها صعه من صبع لإساءة الوجدانية، وفيما يتعلق بمدرج شدة الاهمال الوالدي يتحدد بناء على تدريج رسعي كما سبقت الإشارة: (إهمال بسيط. متوسط. شديد. شديد جداً).

11 - الكراهية الوالدية: Parental Antipathy

تدرج السلوكات الوالدية الموجهة نحو الطفل التي تفيد الكرة، النبذ، التنعيص أو النكدير، البرود والجفاف تحت فئة سوء المعاملة التي تسمى الكراهية الوالدية. وتقاس هذه الفئة برصد التعليقات النقدية اللاذعة وتقييمها، وتعليقات الرفض أو النبذ والعدوان اللفظي الذي يوجهه الآباء أو غيرهم من المقربين إلى الطفل، وتدل مثل هذه السلوكات بصفة عامة على النبذ أو الرفض أو ما يعرف بكيش الفداء، ويميل أيضاً الكثير من الباحثين إلى عد النبذ أو الرفض أحد أهم صبع الإساءة الانفعالية النفسية.

وهناك من يذكر أنواعاً أخرى للإساءة الوجدانية وهي:

1. الازدراء: هو نوع من التصرف يجمع بين الرفض والذل، فمثلاً يرفض أحد الوالدين مساعدة الطفل.
2. الإرهاب: يتمثل بتهديد الأشخاص الذين يحبهم الطفل له، وإيذائه حسدياً، أو التخلي عنه إذا لم يسلك سلوكاً معيناً، أو بتعريضه الطفل للمنف، أو تركه وحده في حجرة مظلمة.
3. العزلة: هي عزل الطفل عن من يحبهم أو تركه وحده لفترات طويلة، وربما يمنع من التفاعلات مع الزملاء أو الكبار داخل العائلة وخارجها.
4. الاستغلال والفساد: يتضمن تشجيع الطفل على الانحراف مثل تعليمه سلوكاً إجرامياً أو تركه مع خادم. أو تشجيعه على الهروب من المدرسة. أو الاشتراك معه في أعمال جنسية.
5. إهمال ردود أفعاله الوجدانية: يتضمن إهمالاً لمحاولات الطفل التفاعل مع الكبار مثل: للمس، و نكلام، والمبلة، والوالدان هنا يُشعران الطفل أنه غير مرغوب فيه عاطفياً.
6. الإهمال: وهو في حال ما يترك الطفل غالباً وحيداً مدة طويلة، أو يهمله الوالدان بما ينسبب له بحدوث مشكلات انفعالية أو صحية.

7. الإساءة الصحية: تتمثل في معاناة الطفل من الجوع والبنية الهزيلة والتقليل و الملابس غير مناسبة، ويشعر الطفل نتيجة لذلك بعدم وجود أحد يراعى.

وصنف فريق آخر الإساءة الوجدانية إلى ما يأتي:

1. الإساءة المنطقية: تشمل التحقير والاستهزاء والتقليل من شأن الطفل والتركيز على السلبيات. والمقارنات السلبية مثل أختك أفضل منك، أو أخوك الصغير أشجع منك، مما يؤثر على تقديره لذاته. كما يشمل استخدام كلمات مؤلمة ومحرجة تشعره بالخزي والشعور بالذنب والدونية.

2. الإساءة العاطفية: إيصال رسالة للطفل بأنه شخص غير مرغوب فيه.

3. العزل: يشمل منع الطفل من الاشتراك في الفرص الطبيعية للتفاعل الاجتماعي مثل فرص التعليم والتدريب. التخويف أو الترويع: وتشمل التهديد تهديداً دائماً بإيقاع عقاب شديد من دون شفقة، أو وضع الطفل في مناخ تفاعلي محمل بالخوف والتهديد وانعدام الأمن.

4. التجاهل: وفيه يكون الآباء أو مقدمو الرعاية للطفل غير مرتاحين نفسياً له، إما بالغياب أو الفشل في الاستجابة الصحيحة له.

5. الإهمال أو الإفساد: البحث على الإهمال السلوكي: فيه يُشجع سلوك الآباء أو مقدمو الرعاية على تبني قيم خطأ أو حثه على سلوك خطأ مثل: الأفعال الإجرامية، أو تعاطي المخدرات، أو العمل في سنوات الدراسة الإلزامية.

6. إساءة المؤسسات: مثل المدارس ودور الرعاية. وهنا يتعرض الطفل للإساءة وأنواعها السابقة من قبل العاملين في تلك المؤسسات. وهنا تؤكد على الممارسات التربوية ولا سيما المعلمين.

الإساءة الوجدانية والجفاء الوجداني مع الأسرة:

يحتاج الطفل في نموه الانمالي إلى العاطفة. وبمده كائناً اجتماعياً فهو يحتاج إلى إشباع حاجاته النفسية. وتتأثر شخصيته تأثراً كبيراً بما يصيب هذه الحاجات أو بعضها من إهمال أو حرمان. وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب أو بالطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات، ومن أهم هذه الحاجات حاجة الطفل إلى التجاوب الوجداني في دائرة الأسرة (أي تبادل المحبة والحنو مع الوالدين)، وكلما قلَّت العاطفة وجاءت مكانها القسوة والإساءة كان الطفل أكثر اضطراباً وتشتتاً.

لقد ثبت علمياً أن الطفل يتأثر بما يحيط به من الحنو أو القسوة تأثراً عميقاً يصاحبه بنية حياته وعمره. ويشمل نواحيه الصحية والنفسية. فدراسة الخلق والقسوة والحقد على المجتمع تنفرس في نفوس الأطفال الذين حُرِّموا حنان الوالدين حتى يشب هؤلاء شادين عن المجتمع وبميلون إلى الانحراف عن نظامه ومعاييرهِ. (أحمد، 1999، ص21).

ان غياب الأب وانصراف الأم في زحمة الحياة وترك الوالدين لأطفالهما ضحية للإهمال الوجداني ينتج عنه عواقب وخيمة تلف كيان الطفل وتهزه هزاً عنيفاً.

وينطبق الأمر أيضاً على الوالدين الموجودين مع أبنائها لكنهما لظروف الحياة وتعقدها وتشابك مطالبها، ينصرفان عنهم ولا يستطيعان بذل العطاء. وبالتالي نجد الأسرة الموحودة مكابياً مع بعضها غير متماسكة، متبعثرة، مفككة، يهددها شبح الإهمال الوجداني، ويتحدد هذا الإهمال في أمور منها:

1. النبذ والرفض وعدم التعامل مع الطفل كإنسان له مطالب واحتياجات.
 2. عزل الطفل، بمعنى منعه من إقامة صداقات وعلاقات تحت دعوى الحرص والخوف عليه من رفاق السوء، مما يعطي الطفل إحساساً قاسياً بالعزلة وسط العالم الرحيب.
 3. تخويف الطفل بخلق جو من الفزع والرعب والكلمات الحادة.
 4. تجاهل الطفل وذلك بحرمانه من كل المثيرات، مما يولد لديه إحساساً مؤلماً بالاضطهاد والعدوانية، وبالتالي يتأثر نموه الاجتماعي والعاطفي والذهني.
 5. إفساد الطفل عن طريق تقديمه لأوساط غير سوية يمكن أن تقوده بسهولة إلى عالم الجريمة والرذيلة والمخدرات وغيرها.
- فنجد أن حياة الطفل دوامة من الاضطرابات والعنف التي لا تنتهي، وبالتالي فالواجب على الآباء والمربين التنبيه إلى أن الأطمال ما هم إلا براعم غاية في الرقة لا ينتشر أريجها إلا بالتنبيه إلى الإهمال الوجداني والترصد له إذا ما بدا وسحقه وإبداله بالحب ولودة والإشباع الوجداني. (الجبالي، 2005، ص 39).

كما إن إحساس الطفل بتقدير ذاته من أهم عناصر الإهمال والجفاء الأسري؛ لأن تقدير الذات من أهم المواظف التي تدفع المرء إلى التقدم وبذل الجهد، فالشخص عندما يحترم نفسه ويصدر حكماً بأنه قد نجح في الماضي، وأنه قد أفعم إمكانات التقدم وإحراز النجاح في الحياة. فإنه يأخذ في بذل الجهد وهو يحس بأنه يقف على أرض صلبة، وعلى العكس من هذا فالمرء إذا أحس بأنه حالي الوفاض وأنه لاهن العزيمة ولا حول له ولا قوة، وأنه مهما بذل من جهد ومهما دأب على الكساح فإنه فاشل لا محالة، فيسارع إلى تقض يديه من المحاولات جميعها، بل إنه يحقق نسباً ووجدانياً قبل أن يقدم جهداً مبدولاً، وقبل أن يتناول العمل بالمحاولات لإنجازه أو الإتيان عليه.

كما يحتاج الطفل إلى أن يشعر أنه موضع تقدير الآخرين وقبولهم واعترافهم واعتبارهم.

وانسباع هذه الحاجة يمكن الطفل من أداء دوره الاجتماعي السليم الذي يتناسب مع سنه لدى تحدد المعايير الاجتماعية التي تبلور هذا الدور، وعملية التنشئة الاجتماعية لها للنصيب الأكبر والدور المهم في هذا الجانب. (أحمد ومحمد، 2002، ص 149).

كما نجد أن بعض الأطفال إن لم يكونوا كلهم يقيمون مدى تقدير المربي لهم في ضوء موقفه منهم لدى تقديم الخبرات أمامهم، فإذا ما عمد المربي إلى الإكثار من الشرح والتبسيط، فإن الطفل قد يشعر أن في ذلك استهانة بعقليته واحتقاراً لشأنه، ولهذا فواجب المربين الوقوف على الحد الأدنى من الشرح والإبانة فيقدمونه إلى أطفالهم، مما يولد إحساس الطالب بتقدير المربي لعقليتهم وإمكاناتهم.

آثار الإساءة الوجدانية،

تزايدت في السنوات الأخيرة الدراسات والبحوث التي استهدفت اختبار التأثيرات لسلبية الناتجة عن التعرض لخبرات الإساءة الوجدانية وفحصها خلال مرحلة الطفولة، ويشير «سيريزو وفريس» إلى أنه عادة ما يعرف سوء المعاملة الوجدانية في إطار ارتباط عمليات لإساءة الوجدانية للأطفال بما ينتج عن هذه الإساءة من تداعيات سلبية معينة أو ما يعرف بالتعريف منها لا سيما تضرر النمو الانفعالي والاجتماعي العقلي أو تعوقه بما يتضمنه - من عجز أو يأس متعلم وانخفاض أو تدني تقدير الذات (Cerezo&Frias, 1994)، والدوان وبطء الاستجابة الانفعالية أو لتبلد الانفعالي والعصائية (Black, Smith, Slep, & Heyman, 2001)، والاعتماد الزائد على الآخرين وعدم الكفاءة الاجتماعية وال فشل الدراسي (Skuse&Bentovim, 1994)، كما توجد علاقة بين التعرض لخبرات إساءة المعاملة في مرحلة الطفولة وكثير من أشكال الاضطرابات النفسية منها: نوبات الاكتئاب الكبرى، والكدر الانفعالي العام المقترن باليأس والقنوط وفتور الهمم (Kaufman, 1991; Stone, 1993)، إضافة إلى أن التعرض لمثل هذه الخبرات ربما يعيق لنمو البدني للضعايا. (Skuse, 1989).

وتعد دراسة «ميولن وزملائه» من الدراسات القليلة التي أكدت على التأثيرات طويلة الأجل لخبرات سوء المعاملة التي يتعرض لها بعض الأطفال خلال مرحلة الطفولة إذ وجد أن تعرض الأطفال لمثل هذه الخبرات ربما يقضي إلى معاناتهم في مرحلة الرشد كثير من الاضطرابات منها تدني أو انخفاض دال في تقدير الذات، اضطرابات الأكل، والاكتئاب وسلوكيات الانحلال (Mullen, Martin, Anderson, Romans, & Herbison, 1996) كما لخصت دراسة «بيترز» وآخرين إلى الكشف عن وجود علاقة بين التعرض لخبرات إساءة المعاملة الانفعالية والعاطفية -

مرحلة الطفولة والمعاناة من متلازمة التوتر النفسي العام في مرحلة الرشد (Pitzner, McGarry-). وانتهت دراسة «فاريا وبيدين» إلى وجود علاقة دالة بين تعرض لاطفال لخبرات سوء المعاملة الانفعالية خلال مرحلة الطفولة وقصور علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين خلال مرحلة الرشد إذ إن التعرض لمثل هذه الخبرات يخرب علاقاتهم لاجتماعية متبادلة مع الآخرين. (Varia & Abidin, 1999).

ورغم خطورة تداعيات الإساءة الوجدانية يشير «كريتون» إلى أنه لم يكن يعتد بها حتى السنوات الأخيرة كسبب لتحويل حالات التعرض لها لهيئات خدمات وقاية الأطفال حيث إن الحالات كلها المسجلة في الوثائق الرسمية لهذه الهيئات هي حالات لأطفال صحايا الإهمال والإساءة البدنية أو الإساءة الجنسية. (Creighton, 1992).

وقد أشار (مارتن) إلى أن أهم الآثار النفسية الناتجة عن سوء معاملة الطفل وإهماله تتمثل في: حدوث إصابات في الدماغ، ونوبات صرع، وعيوب جسدية، وضعف في القدرات الحركية بالإضافة إلى السلوك الإجرامي. (Martin, 1980, p.360-380).

ويشير السيد (1993) إلى أن الأطفال المساء إليهم يعانون العدوان والقلق والاكتئاب، بالإضافة إلى عدم القدرة على التحكم وعدم الثقة وتدنى الشعور بقيمة الذات (السيد، 1993، ص 520).

ويؤكد «كونز» (Coons, 1986) على أن الأطفال المساء إليهم والمهملين يعانون: «المازوشية، وغياب الثقة بالآخرين، والнерجسية، والسلوك الانسحابي، والقلق الشديد، بالإضافة إلى ضعف مستوى تقدير الذات والميل إلى السلوك الانتحاري والعدوانية المرتفعة (الرفاعي، 1994، ص 23).

وفي هذا الصدد أوضح (البحيري وآخرون، 1994) أن أهم آثار سوء معاملة الطفل وإهماله التي تظهر في الموقف المدرسي سلوكيات عدم الأمانة حيث اتضحت في اللوحة الإكلينيكية أفعال: السرقة، والكذب، والغش، والشعور بالوحدة الذي يتمثل في: شعور الطفل برفض زملائه، والشعور بالذنب، والكرهية، من النظير كرد فعل على سلوكه المنحرف، والانحرافات الجنسية ومشكلات الانضباط داخل الفصل التي تتمثل في الاعتداء على زملاء والعداء، والاندفاع، والضوضاء، والشروع، وعدم القيام بالواجبات المدرسية.

وتوصل «كمال» إلى أن الطفل الذي تُساء معاملته ينشأ في أسرة لا يسودها الاتزان النفسي وسحفض لديه تقدير الذات نتيجة عدم التقبل الاجتماعي والتبذ والإهمال وربما يتساءل «من أنا؟» فلا يجد مدلولها في أسرة تسيء إليه. فيشعر بالضعف والتخاذل النفسي، بالإضافة إلى ظهور الاكتئاب لديه نتيجة المواقف المحيطة التي يتعرض لها، وتكرار هذه المواقف يولد لديه إحساسا

الحرى في عالم هو جرم منه تشاؤماً من حقوق تهدر وحرماناً يولد الحرى و لاسحاب الاجتماعى. (كمال، 1994، ص247).

وتتأثر شخصية الطفل إلى حد بعيد بالمحيطين به، وتنوع الإساءة الموجهة للطفل من عقاب وبنذ ورهص وتفرقة وإهمال يمتد تأثيرها إلى شخصيته، مما يجعله يتصف بخصائص نفسية معينة، كما تجعله أكثر عرضة لإساءة الوالدين. (أبوضيف، 1998، ص 25).

ويؤكد «منصور» أن من أهم الأعراض المميزة للأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال من الناحية الانفعالية هي: الغضب، والإنكار، والكبت، والخوف، ولوم لذات، ولشعور بالعجز وانخفاض مستوى تقدير الذات، والشعور بالذنب والبلادة. (منصور، 2001، ص 21).

كما إن الانفعال السلبي يترك أثره على الحال الجسمية أو العضوية مثل: ارتفاع ضغط الدم واضطرابات التنفس، واضطرابات الهضم، وتغير كيمياء الدم، كما يؤثر اضطراب الجوانب الانفعالية على دافعية الأطفال سواء في التعليم أم رغبة الكبار في العمل، كما يؤثر على الجوانب المعرفية لا سيما الذاكرة، والطفل المساء له وجدانياً يصيبه نوع من التشتت نتيجة ضعف تركيز واستغراقه في حال من اليأس والأسى تجعله شارد الذهن ومستغرقاً في أحلام اليقظة وترتبط الإساءة النفسية بفقدان الاحتياجات الأساسية للفرد وهي الحاجة إلى الأمن، والحاجة إلى التقدير وتمتد الحاجة إلى الأمن وهي الحاجة الثانية بعد الحاجة إلى الطعام، وتكمن مشكلات الإساءة الانفعالية بالنتائج المترتبة عليها مثل: ظهور اضطرابات الخوف والفرع، والاضطرابات الوجدانية. وحالات القلق، والاضطرابات السلوكية المختلفة للأطفال مثل: حالات العدوان، والتبول غير الإرادي، والفشل الدراسي. (الفامدي ويحي، 2012).

الاتجاهات والنظريات المفسرة للإساءة الوجدانية :

يرى «Wolfe» أنه رغم كثرة الأبحاث التي أجريت حول موضوع الإساءة للطفل فإن المفاهيم النظرية متناقضة مقابل بعضها البعض، ومع أن البعض حاول توحيد هذه المفاهيم وتعديلوها إلا أنها بقيت غير مرضية وموطن الضعف الرئيس للنظريات الحالية يرتبط بالقاعدة التي استند عليها المنظرون في وضع نموذج أسباب الإساءة للطفل في الأسرة فيما إذ كانت موضوعاً أم مختصرة. (Wolfe, 1981, p. 224).

أولاً: نظرية التحليل النفسي-

واجهت التفسيرات السببية للإساءة للطفل التي تركزت أساساً على الانحراف

والاضطراب الوالدي درجة متنامية من عدم الرضا في نهاية السبعينيات من القرن العشرين. (Gelles, 1973, p.611).

وكات وجهات النظر النفسية هي المحاولات الأولى لدراسة الإساءة للطفل عند حدوثها في سياق الأسرة والمجتمع الفرعي والمجتمع بصفة عامة. (Belsky, 1980, p.322).

وتتمهد العلاقة بين الطفل ووالديه لإرساء التفاعلات الصحية مقابل التفاعلات المسيئة، ونم يتأثر هذا المنظور بالدراسات الإكلينيكية لقطاعات مضطربة أخرى من الجمهور فحسب، بل وبالدراسات المرتبطة بنمو العلاقات بين الطفل ووالديه أيضاً. (Cicchetti & Pizley, 1981, p.32).

وتشرح وجهات النظر النفسية المستمدة من البحث الإكلينيكي والارتقائي للتفاعلات بين الطفل والوالدين أسباب الإساءة للطفل في ضوء التفاعل الدينامي بين الفرد والأسرة والعوامل الاجتماعية في علاقاتها بكل من الأحداث الماضية مثل التعرض للإساءة كأحداث في مرحلة الطفولة، والحاضرة مثل الطفل للحوح، لقد كان النظر إلى تاريخ التعلم لدى الوالدين والخبرات البينشخصية والقدرات الفطرية تعد خصائص مهيئة، ومن المفترض أنها عوامل مهمة تسهم في نوبات أو أنماط الإساءة. (Friedman et al., 1981, p.223).

ورغم أن معظم الدراسات كانت غير قادرة على توظيف منظور بيئي حقيقي بكل أبعاده التفاعلية، إلا أن الدراسات الموازنة للأسرة - على سبيل المثال - أشارت إلى أن المسيئين يُظهرون أنماطاً تبادلية من السلوك مع أطفالهم وشركاء حياتهم التي تعد منفردة وأقل إيجابية من الناحية الاجتماعية موازنة بغير المسيئين، وهي الأنماط التي تتضح في سياق الأسرة. (Wolfe, 1985, p.469).

وينظر المحللون النفسيون إلى أنفسهم - نظرة مباشرة أو غير مباشرة - ومن خلال عملهم مع أطباء الأطفال والمتخصصين بالصحة العقلية أنهم من أوائل الذين حركوا الآخرين للتأثير فيهم تأثيراً رئيساً على المتغيرات الضرورية سواء الاجتماعية أم القانونية لحماية الأطفال من خطورة العنف الأسري، وقد كان التركيز على سيكوباتولوجية الآباء لما لهم من تأثير على الأطفال، فالسحب النفسي يأخذ في الاعتبار أداء الوظائف العقلية وأداء النظام الأسري لوطائمه وتطور الطفل. ووفق هذه النظرية فإن الأسباب التي تؤدي إلى الإساءة للطفل تتمش في المشل في تكوين رابطة بين الأم والطفل، والفشل في تكوين روابط أسرية بين أفراد الأسرة، وسيادة تجاه رفض الوالدين للطفل، ووجود آلية كيش الفداء، كما إن الأهل المعتدين بلا استثناء قد تعرضوا لاعتداء أو لتجاهل في طفولتهم، وترتب على ذلك عدم مقدرتهم على تطوير مشاعر الحب، وكانوا كسباب

يسمور بالانرجسية، ولم يكن لديهم قدرة على السيطرة على الأنا، وقد سادت وجهة النظر هذه دون خصوصتها للتجريب الذي تم عليه لاحقاً، كما لو أن الأهل الذين يسيئون إلى أطفالهم يحملون توقعات مرتفعة لأداء أطفالهم، وبالتالي يعامل الطفل كما لو كان هو أو هي أكبر من الواقع ويتعاملون معهم كناضجين، ويجب عليهم أن يكونوا جيدين ومسافرين وألا يقعوا في الخطأ. (Mcleer, 1988, p.17- 23).

ويرى «فرويد» أن العامل البيولوجي هو: «المرحلة الطويلة التي يقضيها صغار النوع البشري في حال عجز واعتماد على الغير. ففترة وجود الطفل جنينا داخل رحم الأم تبدو قصيرة إذا وزنت بمثلها عند الحيوانات، وهو يرسل إلى العالم في حال أقل إعداداً، وينتج عن ذلك أن يكون تأثير العالم الواقعي عليه أكثر شدة، كما يساعد ذلك في التمييز المبكر بين (الأنا) و(الهو) فهذا العامل البيولوجي إنما يكون حالات الخطر الأولى التي تشكل كثيراً من الحاجات وكثيراً من الخوف، كالخوف من الجوع، والحاجة إلى الحماية من أخطار العالم الخارجي ومن الأخطار الغريزية لداخلية والحاجة إلى الحب، وقد يثير الأنا الأعلى حاجات جديدة غير أن وظيفته الرئيسية تظل هي الحد من الإشباع ويفترض «فرويد» وجود غريزتين أساسيتين في الإنسان هي:

الأولى - غريزة الحياة: تتضمن مجموعة القوى الحيوية والدوافع التي تهدف إلى الحصول على اللذة، وإلى حفظ النوع، وحفظ الذات، وهدفها تأليف الأشياء بعضها مع بعض، والعمل على بقائها.

الثانية - غريزة الهدم أو الموت: وهدفها تفكيك الارتباطات، ومن ثم هدم الأشياء، كما يفترض «فرويد» أن الهدف النهائي لها هو إعادة الكائنات الحية إلى حال غير عضوية، فعملية الأكل عبارة عن تحطيم للطعام بفرض إدماجه في الجسم، والعملية الجنسية عبارة عن فعل عدواني الفرض منه الحصول على أوثق أنواع الاتحاد، ويصدر عن هذا التفاعل بين الغريزتين في اثتلافهما وتعارضهما ظواهر الحياة المختلفة جميعها، وتنشأ عن التغيرات التي تحدث في النسب بين هاتين لغريزتين نتائج مهمة. وعندما يبدأ الأنا الأعلى في التكوين يثبت قدر كبير من غريزة العدوان داخل الأنا حيث يعمل عملاً يؤدي إلى قناء النفس، وهذا هو أحد الأخطار التي تهدد لصحة والتي تتعرض لها الإنسانية. (بلاس، 1990، ص 11).

ثانياً: الاتجاه البيولوجي:

وقد شارت الدراسات المتعلقة بالعدوانية المثارة بالإكراه دليلاً على حاصية معيارية بيولوجية نحو العدوان، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن الإنسان والحيوانات لأخرى قد ترد بالعدوان على الكثير من المثيرات غير السارة مثل التفاعلات الأسرية المضطربة. وعلى هذا الأساس فإن

الإحباط والغضب في المعاملات الأسرية الحميمة جداً تعد ظواهر متوقعة، وبهذا تصبح مهمة التعلم الاجتماعي هي فهم العواطف والتحكم في الدوافع العدوانية، وعند نقطة مختلفة من البحث يلاحظ أن الأسرية (عملية تفاقل الخصائص بين الأجيال لا سيما في موضوع العنف الأسري). ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالنماذج البيولوجية والبيئية كلها على أساس أن «العائلات تشترك تماماً في جيناتها الوراثية كما تشترك في بيئاتها» (Emery et al., 1998, p.127).

ويربط هذا الاتجاه بين حدوث العنف والأساس البيولوجي في شكل الكروموسوم: بمعنى وجود عامل وراثي (Genetic Factor) كزيادة كروموسوم (Y) لدى الذكور، وهذا التركيب وجد لدى كثير من السجناء، فقد وجدت هذه الحال لدى شخص قتل سبع ممرضات في مدينة شيكاغو عام 1966، ويربط البعض بين القيام بالعنف واستثارة منطقة موجودة في الدماغ، عند إثارتها لدى الحيوانات سلكت السلوك العنيف وبإزالة هذا الجزء من أدمغتها قل لديها ذلك السلوك، كما دل تشريح دماغ طالب أمريكي أطلق النار على ثلاثة عشر شخصاً في جامعة تكساس إلى وجود ورم في دماغه في المنطقة نفسها التي حدثت في أدمغة الحيوانات وكانت مسؤولة عن سلوكها العنيف، وهذا التفسير كاف إذ يصطدم بأخلاقيات الجراحات السيكلوجية. (الميسوي، 1999، ص 295).

ثانياً: نظرية سمات الشخصية:

وتعد هذه التفسيرات المبكرة للإساءة للطفل وإهماله التي استمرت في مسارها ضيقة الأفق. ولأن الإساءة للطفل هي فعل منحرف، فقد استنتج أن مرتكبي مثل هذه الأفعال مجرمون منحرفون أو مضطربون نفسياً. (Spinetta & Rigler, 1972, p.297).

ورغم ذلك فإن جهود الباحثين التي هدفت إلى تمييز الآباء والأمهات المسيئين عن غير المسيئين على أساس أبعاد الشخصية لم تكن ناجحة - إلى حد كبير - في دعم وجهة النظر القائلة أن المسيئين يعانون صورة قابلة للتحديد من الاضطراب النفسي أو اختلال الشخصية، نظراً لأن أطباء الأطفال والمتخصصين في الفروع الطبية الأخرى قد نقلوا مشكلة الإساءة للطفل إلى بؤرة الاهتمام على مستوى العالم. فقد ظلت المحاولات المبكرة لتفسير هذه الظواهر هاجمة نظراً لسيطرة المصطلحات الخاصة بالاضطراب النفسي الفردي للمعتدى. وقد بدأ إجراء البحوث من أجل تحديد الأعراض أو الاضطرابات النفسية المسؤولة عن مثل هذا السلوك غير الإنساني نحاه الأبناء ومحاولة إخصاعه للعلاج الطبي النفسي، ويضع التصور الإكلينيكي المبدي للأشخاص المسيئين للطفل الذي نبع من هذا التوجه تأكيدات قوية على الاضطراب الوالدي الانفعالي الكامن (الضمني). وأصبح معروفاً باسم «النموذج الطبي النفسي» أو «نموذج الاضطراب النفسي» (Gelles, 1973, p.615).

وتوحي الدراسات المنهجية التي أجريت عن الخصال النفسية للآباء والأمهات لمسيئين والمهممين باحتمالات أخرى حيث تبين أن أقل من 10% من الآباء والأمهات المسيئين يعانون اضطراباً نفسياً أولاً مثل المصام الهذائي (البرانويدي) الذي يفسر سلوكهم المسيء. (Wolfe, 1985, p.475)

فالمعيار الأساسي لهذه النظرية يعد دليلاً غير مناسب يوضح السمات الشخصية للآباء المتعسف لتكون العوامل الطارئة الأولى إيذاء الطفل، وهذا يوضح «Goldstein» أن العوامل الشخصية للآباء المتعسفين حتى لو وجدت وجوداً ثابتاً لا يبدو أنها كافية لتكون سبباً في سوء معاملة الطفل في غياب العوامل المعدة مسبقاً في إطار الأسرة والأنظمة الاجتماعية. (Goldstein, 1985, p.24).

وقد حُدد العديد من العلامات التشخيصية للإساءة على أساس وجهة النظر الطبية النفسية وتشمل الخصال السلوكية الأكثر بروزاً لدى الآباء والأمهات المسيئين، السلوك العدواني المزمن متعدد المواقف، والانعزال عن الأسرة والأصدقاء، والأسلوب المتصعب والمستبد في التفاعلات البينشخصية والاندفاعية أو المشكلات العميقة المرتبطة بالصعوبات الزوجية ووصف هؤلاء الآباء والأمهات - على المستوى المعرفي والانفعالي - بعدهم غير ناضجين انفعالياً فعلى سبيل المثال التوقع بأن يرعى الطفل الوالدين، ويظهرون تحملاً منخفضاً للإحباط ولا سيما فيما يتعلق بالضغوط المتعلقة بالطفل، ولديهم صعوبات في التعبير الملائم عن الغضب، ولديهم توقعات مرتفعة من الأطفال مع اهتمام ضئيل بحاجاتهم وقدراتهم، ولديهم مشكلات عميقة في تقدير الذات أو توافق الشخصية المرتبط بالمشكلات في أسرهم الأصلية ولا سيما معاملاتهم الضعلة، وفي المقابل يوصف الآباء والأمهات المهملون على أساس أوصاف إكلينيكية ودراسات أمبيريقية قليلة جداً بأن لديهم اضطرابات بارزة في الشخصية ومعرفة غير كافية بمصادر نمو الطفل وتربيته وأنماط مزمنة من العزلة الاجتماعية وتوحد منحرف مع الثقافة الفرعية موازنة بالآباء والأمهات الذين لا يسيئون المعاملة. (Wolfe, 1985, p.479).

وعلى سبيل المثال ظاهرة عدم المبالاة وعدم الاكتراث والتسبب الذي يسلكه بعض الوالدين التي قد تؤدي دوراً مهماً في توضيح بعض حالات الإهمال المزمنة التي يناضل ضدها القائمون بالدراسة الاجتماعية بهدف سعادة الطفل رغم العوامل المتشابهة والفسولوجية والاجتماعية المتعلقة بالموقف قد تمسر جميعها بعض هذا السلوك، على سبيل المثال بعض حالات الإهانة الحسدية، قد تكون جميعها سيئة مستويات عدوانية متقدمة لدمني المخدرات والبيئات المعيشية الضاغطة الخاصة بهم. (Goldestein & Keeler, 1989, p.112).

وفي الأساس يركز هذا النموذج على الدور الذي يؤديه كلا الوالدين نحو أبنائهم لأن الوالدين

هما السبب المباشر في سوء معاملة الطفل، ومن المحتمل أن يكون هذا أكثر الدلائل الملحة التي تتضمن عوامل اجتماعية في علم أسباب الأمراض الخاصة بسوء معاملة الطفل الذي يركز همامه على التكوين النفسي للإهانة الشخصية المرتبطة بتاريخ تربية الأطفال (العيسى، 1999، ص 157).

حار الطب النفسي للإساءة إلى الطفل على دعم أولي من العديد من التخصصات، ويرجع ذلك في جانب منه إلى تركيزه على العمليات الخاصة بالاضطراب النفسي الذي يمكن أن يفسر الفروق بين المسيئين وغير المسيئين، ويعتق المشرعون والمجموعات المهتمة بالعمل العام - اعتماداً غير متعمد - منحى يوجه معظم المسؤولية عن السلوك المسيء للفرد لتورط فيه، وهم بذلك يعفون المجتمع من مسؤولية الشعور بالذنب لإسهامه في إثارة إساءة المعاملة التي ترجع إلى ظروف المعيشة وفرص التوظيف غير الكافية وغيرها. (ديفيدا وولف، 2005، ص 120).

رابعاً: الاتجاه البيئي

يقصد بكلمة بيئي دراسة الآثار المباشرة للبيئة على الثقافة المادية، إضافة إلى دراسة التوافق المادي للإنسان مع البيئة الطبيعية، ويهتم هذا الميدان بدراسة توزيع الجماعات الضرورية وتكوينها لاستغلال المصادر الطبيعية والعلاقات غير المباشرة التي تتبع من وجود هذه الجماعات والتصورات العامة للكون المرتبطة بعادات معينة، وتتضمن هذه الدراسات دراسة الجماعات الحضرية الحديثة. كما تهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية للناس وصلتها بصعوبات السكن في الحضر وتسهيلاتهما. (الجوهري، 1980، ص 31).

وقد سعى جاربارينو «Garbarino» إلى إحلال ظاهرة الإساءة إلى الطفل ضمن المنظور البيئي الذي يؤكد على المحتوى الاجتماعي لظاهرة الإساءة للطفل مؤمناً بأن الإساءة إلى الطفل ترتبط بما يقوم به المسئول عن الرعاية مع الطفل وإلى ما يعمده المجتمع ومؤسساته أنه سلوك سوي في عملية تنشئة الطفل، كما عرف العوامل اللازمة والمهيئة لحدوث الإساءة. وهناك عائلات لديها ظروف وعوامل مهيئة لحدوث الإساءة ولمساعدتهم لا بد من فهم الظروف التي تحولهم من كونهم مسيئين محتملين إلى مسيئين حقيقيين، وغالباً ما يظهر الوالدان سوء المعاملة ليكون لهم خبرة بسيطة أو فرصة صغيرة ليؤدوا دور الراعي دون معرفتهم بما هو متوقع. والبعض منهم لديه توقعات غير واقعية لدرجة أنهم يتوقعون من الأطفال أن يلتقوا معهم في احتياجاتهم، وأحياناً يرفضون كأناء إعادة ترتيب أولوياتهم لإعطاء احتياجات الطفل مكانتها وقد حدد «جاربارينو» عاملين بيئيين مهمين يمثل الأول في التبرير الثقافي لاستخدام القوة ضد الأطفال: وبذلك فإن الطفل يعد ملكاً للراعي الذي يمتلك السلطة لاستخدام القوة البدنية ضده. والعامل الثاني هو عزلة الأسرة عن الأنظمة الاجتماعية الداعمة، كالجيران والمجتمع، فتظام الدعم الاجتماعي من الأمور المهمة في

حال وجود الضغوطات كصعوبات الزواج والبطالة، ووجود حالات خاصة لدى الأطفال كحالات عدم النضج أو الإعاقات وانعدام الدعم الاجتماعي مع وجود مثل هذه الصعوبات يؤدي إلى إساءة معاملة الطفل. (Bersani & Chen, 1988, p.67)

وقد أشار «بلسكي» (Belsky, 1984) وفقاً لأفكار من سبقوه إلى أربعة مستويات في التحليل البيئي هي:

1. تاريخ تطور الفرد: Ontogeni development وهو ما يحمله كلا الوالدين من تاريخ رعاية للأسرة وأسلوبه في التربية. ومن الضروري اختيار تاريخ طفولة المسيئين فقد أشارت معطيات عدد من الدراسات إلى أن الوالدين المسيئين قد تعرضوا هم أنفسهم للإساءة خلال مرحلة الطفولة. وقد ناقش «بلسكي» كون الآباء الذين تعرضوا للإساءة لا يسيئون إلى أبنائهم على أنه أمر مشكوك فيه. لأن تعرض الوالدين للإساءة من العوامل المهيئة لحدوث الإساءة إلى الأطفال لاحقاً.

2. النظام الصغير: The micro system يأخذ بعين الاعتبار الوضع العائلي الذي يُعدّ لمحيط المباشر الذي تأخذ إساءة معاملة الأطفال مكاناً فيه، والدراسات التقليدية حول الإساءة إلى الأطفال في الأسرة تركز على الوالدين إلا أن الوعي بدأ يزداد تدريجياً بمدى مساهمة الطفل نفسه في حدوث الإساءة، كالأطفال من الولادات المبكرة أو الأطفال الذين لديهم نقص في الاستجابة الاجتماعية أو يمانون الإعاقة.

3. النظام الخارجي: The exosystem يتمثل في الأنظمة الرسمية وغير الرسمية كظروف العمل والجيرة وشبكة العلاقات الاجتماعية، ولا تتضمن تاريخ تطور الفرد لكنها تلمس مساهمة مباشر الأوضاع التي يجد الفرد نفسه فيها، ومن المتغيرات التي يشار إليها وترتبط بالإساءة للطفل بهذا النظام: البطالة، وفقدان الوظيفة الذي يرتبط بالإحباط والضغوط، ويزداد احتكاك الوالد والطفل بسبب تواجد الأب في المنزل مما يؤدي إلى سوء المعاملة.

4. النظام الكبير: The macro system ويتضمن القيم الثقافية ونظام المعتقدات التي تعزز الإساءة إلى الطفل من خلال التأثير على تاريخ تطور الفرد، وكل من النظام الصغير والخارجي (Belsky, 1984, p.83 - 96)

وقد أدت وجهة النظر البيئية إلى تعديل وتوسيع أكثر للتعريف والأسباب المحتملة لسوء المعاملة ولم يقتصر هذا المنظور على التقسيم الثنائي للوالدين: إلى مسيئين وغير مسيئين (مهملين) على أساس الخصال النفسية، لكنه طور القول: إن الإساءة إلى الطفل دالة للسياق الموقف أكثر منه نقائص في شخصية الفرد. والأكثر من ذلك أن الإساءة إلى الطفل والصور المرتبطة بها من سوء المعاملة لا ينظر إليها كظواهر اجتماعية منعزلة أو عيوب في الشخصية وإنما ينظر إليها كعرض

لمجتمع الذي يسوّغ استخدام الأساليب العنيفة تجاه أعضاء الأسرة في ظروف معينة الذي لا يقدم خدمات كافية وحاجات أساسية لكل أعضائه. ويختار تعريف سوء المعاملة في ضوء مصطلحات نسبية أكثر منها قاطعة أو حاسمة. ووفقاً لذلك فإنه لا ينظر إلى ممارسات تربية لطفل غير الملائمة والمسيئة في علاقاتها بالعوامل الفردية فحسب وإنما كدالة للقوى الاجتماعية والثقافية التي ترسي مقاييس السلوك الفردي أيضاً، ويظل تأثير الاتجاه البيئي و عداً، ويكون نية الكشف عن الأسباب متعددة الأبعاد. (ديفيد أولف، 2005، ص128).

خامساً: العوامل الأسرية:

تعد الأسرة هي المصدر الرئيس في عملية التنشئة الاجتماعية لما لها من دور كبير في رعاية الطفل وإشباع حاجاته الأساسية من طعام وشراب وإشعاره بالأمن

واتبعت كثير من الأسر ممارسات أساءت بها إلى الطفل ومنها ما يأتي :

1. خروج الأم إلى العمل واستمرارها به ساعات طويلة خلال النهار، وحرمان الطفل من العطف والحنان.
2. الخلافات الأسرية بسبب الظروف الاقتصادية وما نجم عن ذلك من فراق أو طلاق بين الوالدين.
3. نشغال الآباء بالعمل أو الهجرة إلى خارج الوطن وغيابهم المستمر عن الأسرة .
4. زدياد عدد حالات الأسر التي تعيش تحت خط الفقر المدقع وسوء التغذية .
5. الضغوط النفسية التي يعانيها أحد الوالدين أو كلاهما التي تؤثر تأثيراً كبيراً في رعاية الطفل.
6. ضيق المسكن وكبت حرية الطفل.
7. قضاء الأطفال الوقت الطويل خارج المنزل.
8. جهل الوالدين بأساليب التنشئة الاجتماعية السليمة.
9. ارتفاع عدد أفراد الأسرة الذين يعيشون في منزل واحد.
10. المعاملة التمييزية ضمن الأسرة.
11. عزلة الأسرة اجتماعياً وضعف العلاقات الأسرية والشخصية والاجتماعية
12. ضعف الإحساس بالمسؤولية تجاه أفراد الأسرة .

كما تؤدي بعض الأسر أدواراً وممارسات عديدة أثناء تربيته لأطفالها من خلال أفعال

كالترهيب أو بث القلق، والخوف في نفوس الأطفال، أو معاقبتهم، أو صب اللعنات عليهم، أو عدم إشباع حاجاتهم الوجدانية. وتسيء بعض الأسر معاملة الطفل نفسياً كإشعره بأنه لا قيمة له وأنه غير محبوب، أو غير مرغوب فيه، أو سبه بأفظع الشتائم وإهانته أمام الآخرين.

وأكد العديد من علماء الاجتماع على وجود مستويات عدة تسهم في إساءة معاملة الطفل ومنه أثر تاريخ الأسرة على ممارسات الأب والأم والنظام الخارجي للأسرة، وخصائص الحيوان ومساندة الأسرة، ومكونات ثقافة الأسرة.

ولوحظ أن الأطفال الذين يعيشون الضغوط الاقتصادية والاجتماعية والنفسية التي يقع الآباء تحت وطأتها تكون أكثر عرضة للإساءة النفسية. أما الأسرة التي تعاني أزمات اقتصادية والتي لا تعدل في معاملتها بين الجنسين لا توفر العون والمساعدة لأطفالها هي أكثر الأسر التي تدفع أطفالها إلى المعاناة النفسية.

سادساً: النموذج الاجتماعي والصفوف الاجتماعية.

تتمثل الضغوط الاجتماعية في الأسرة بالفقر والبطالة وعدم التكافؤ الاجتماعي ووجود طفل معاق وغالباً يكون ضحايا الإهمال للفقر والفسل في توفير المأكل والسكن والرعاية الطبية وزيادة حجم الأسرة، ونقص الموارد المالية تمثل ضغطاً اجتماعياً كبيراً، مما يؤثر تأثيراً كبيراً على شخصيته المستقبلية من خلال ما يأتي:

1- ضعف السمعة في النفس. أن ثقة الفرد بنفسه وقدراته عامل مهم يؤثر في شخصيته وفي تحصيله وإنجازاته، وقد أشارت الدراسات إلى أن هناك ارتباطاً كبيراً بين مفهوم الذات وبين التحصيل الدراسي، فالطفل الذي لم تتم لديه الثقة في نفسه وقدراته ويخاف من المبادرة في أداء أي عمل أو إنجاز، يخاف الفشل ويخاف التأنيب، لذلك تراه متردداً في القيام بأي عمل. إن هذا الخوف متعلم نتيجة العبء الثقيل الذي يتركه الوالدان على عاتق الطفل والتنافس الاجتماعي بين أفراد الأسرة الواحدة.

2- الشعور بالإحباط: إن الطفل يشعر بالإحباط إذا ما تهدد أمنه وسلامته، ويرى «مأسلوب» أن الإحباط الناشئ عن التهديد واستخدام كلمات التحقير أمام زملاء الطفل والاستهزاء بقدراته وعدم إشباع الحاجات الفسيولوجية للطفل يؤثر تأثيراً كبيراً على سلوكه.

3- العدوان: إن شدة العقاب والإهمال الذي يوقعه الوالدان على الطفل يثير من عدوانية الطفل شرارته، وقد يكون رد فعل الطفل الإمعان في سلوك العدوان على الآخرين.

- نعتقد أن سوء معاملة الطفل وإهماله تؤدي إلى شعوره بالقلق لدائم وعدم الاستقرار النفسي، والتوتر، والأزمات، والمتاعب، والصدمات النفسية. والشعور بالذنب، والخوف من العقاب فضلاً عن الشعور بالعجز، والنقص، والصراع الداخلي.

5 **مُسكَّلاتُ النفسية والسلوكية طويلة الأمد:** كشفت نتائج الدراسات التي أجريت على الأطفال ضحايا سوء المعاملة والإهمال عن صورة إكلينيكية وأصحة المعالم تكمن بؤرتها في صدمة الإساءة التي قد تتبدى آثارها فيما يعرف باضطراب صفوط ما بعد الصدمة عند الأطفال. وهو اضطراب يظهر في متلازمة من الأعراض مثل: لخوف الشديد والهلع، والسلوك المضطرب أو غير المستقر، ووجود صور ذهنية أو أفكار أو إدراكات أو ذكريات متكررة وملحة عن الصدمة والأحلام المزعجة (الكوابيس) أثناء النوم، والسلوك الانسحابي والاستثارة الزائدة، وصعوبة التركيز وصعوبات النوم.

علاج الإساءة الوجدانية للطفل:

ينبغي أن تعالج المشكلة من خلال مؤسسات اجتماعية متخصصة تهتم وتعمل على إجراء الدراسات والبحوث للوقوف على حجم المشكلة وتحديد العوامل المؤدية إليها ومعرفة أفضل الطرق للتعامل معها، بالإضافة إلى توفير الرعاية الصحية والنفسية لهذه الفئة وأسرها. أما لجانب العلاجي لهذه المؤسسات فينبغي أن يهدف إلى حماية هؤلاء الأطفال وتوفير أوجه الدعم جميعها والمساعدة والرعاية العلاجية المتخصصة.

ويستطيع اختصاصيو الصحة النفسية منع إساءة معاملة الطفل عن طريق:

- تأسيس برامج تعليمية لتدريب القائمين على الرعاية الأبوية الجيدة وامتلاك المهارات.
- زيادة وعي الأفراد ببدائل سلوكيات الإساءة، وبذلك يمكنهم البحث عن المساعدة لتقويم أطفالهم دون اللجوء إلى إساءة معاملتهم.
- تثقيف الجمهور حول إساءة معاملة الأطفال ليتمكنوا من الإبلاغ عن حالات الإساءة بحيث يمكن التدخل فيها تدخلاً مبكراً.

إقامة علاقة ثقة مع الأطفال بحيث يتمكن الطفل من الإخبار عن سوء المعاملة إخباراً مريحاً.

- عدم ترك الطفل وحيداً.

جمعه مع من يحب ويرتاح إليه.

التليغ عن الحالة إلى الاختصاصية النفسية في المدرسة (مما يستدعي تفعيل دور الاختصاصية النفسية في المدارس جميعها).

توجيه المعلمة إلى أساليب التربية التي تتسم بالتقبل.

تدريب المعلمات والإداريات على الملاحظة.

تدريب المعلمات على أساليب تعديل السلوك.

الاستماع لشكوى الطفل استماعاً موضوعياً.

الفصل الخامس

التناقض الوجداني



(تستطيع أن تتقاسم الثروة والغذاء والفرش، ولكنك لا تستطيع تقاسم مشاعرك وعواطفك فالإنسان كل لا يصير إنساناً)

الفصل الخامس

التناقض الوجداني

معنى التناقض الوجداني ونشأته:

نظراً لأن النفس البشرية معقدة ومليئة بالتناقضات، فإن الباحثين والاحتصاصيين النفسيين يحتاجون إلى فترات طويلة لاكتشاف أسرارها، وهناك الكثير من السلوكات التي لم تُفسّر بعد تفسيراً كاملاً والتي لم تُحدّد دوافعها، فنحن أحياناً نؤدّي سلوكات منافية لما يعرفه الآخرون عنا، فهل يجوز أن نكون كرماء وبخلاء في الوقت نفسه؟ هل يُعقل أن نحب الشخص نفسه ونكرهه؟ هل من المعقول أن ننام وديعين ونُصبح حادّي المزاج؟ هل نحن علمانيون أم متدينون؟ إذا كنا علمانيين فلماذا نصيبنا الرهبة والخشوع عندما ندخل مسجداً، وإذا كنا متدينين فلماذا نسمح لبناتنا بالتبرج ولبس القصيرة؟

لم تتناول اللغة العربية في معاجمها كلمتي: التناقض الوجداني لأن تجاور هاتين الكلمتين واجتماعهما في معنى واحد جاء من اللغة الأجنبية وهما ترجمة لكلمة Ambivalence ولكن المعاجم تناولت كلمة (عاطفة) «فالعاطفة في اللغة يطلق على الإحساس الأولي باللذة والألم وثانياً على ضرب من الحالات النفسية من حيث تأثرها باللذة والألم في مقابل حالات أخرى تمتاز بالإدراك والمعرفة».

ولكن العرب نظروا إلى مسألة أخرى على صلة بمشكلة الأضداد في اللغة أو طبيعتها ذاتها إذ إن عدد هائلاً من الألفاظ العربية تعبر الواحدة منها عن الضدين وذلك وفق السياق المستخدم، فقد وضع «الأنباري» كتابه (الأضداد)، وكذلك «الأصمعي» و«السجستاني» و«أبن السكيت» و«الصنعاني» وتحدثوا عن الأضداد.

المصطلح حديثاً:

أما التناقض الوجداني اصطلاحاً، فهو بالفرنسية والانكليزية يدل على وجود متعارضين أو أكثر في حالة صراع، وكذلك شعور المرء من جراء تعايشهما هذا بعدم القدرة على حسم الأمور أو اتخاذ قرار، وبتفصيل أكثر يدل في المنطق على: تساوي الحدين، وفي علم النفس على تعارض (صراع) أو تناقض وجداني، وقد يصل الأمر إلى حالة مرضية ليبدل على العجز عن اتخاذ قرار. وفي لمسمة على الثنائية Dualisme وفي الأخلاق على ازدواجية السلوك. وفي الحياة السياسية لتدبذ في الموافق. وفي الحياة الاجتماعية على التفاق، وفي البلاغة أو في الأدب البديع على

لطباق وهو من المحسنات اللفظية وهو ليس حديثاً بل عرفه البلاغيون العرب منذ القدم.

ولقد ورد في شرح هذا المصطلح في الطب النفسي على أنه تكافؤ الضدين إذ يعلب استخدام هذه العبارة من حيث يكون لدى الشخص عاطفتان متعارضتان أو انفعالات متناقضتان كالحب والبغضاء نحو شيء أو شخص بعينه وفي وقت واحد وكأنهما خطين مختلفين يتحاذيان Pipolanty وترى مدرسة التحليل النفسي أن عدم الشعور عند الجميع يحوي الانفعالات المتعارضة جنباً إلى جنب، ويتضح التناقض الوجداني في الحالات التي تقل فيها عمليات الكبت Refoulement كما في الدهان، وفي الأحلام، وفي الطفولة وقريب من ذلك أيضاً ازدواج الوعي Double Orientation وقد يستخدم اللفظ كما في الألمانية ازدواجية الاتجاه Ambitendenz ولقد ذهب معجم مصطلحات التحليل النفسي شارحاً هذا المصطلح، دالاً على أصوله الأولى عند علماء النفس قبل «فرويد» وتوسع المعجم في شرح المصطلح وأنطلق من عده تجاذباً عاطفياً «أي تلازم وجود ميول ومواقف ومشاعر متعارضة، وأبرز نموذج له الحب والحقد في العلاقة مع الشخص نفسه، ولقد استعار فرويد مصطلح التجاذب في ثلاثة مجالات: مجال إرادي حيث يريد الشخص مثلاً أن يأكل ولا يأكل في الوقت نفسه، ومجال فكري حيث يطرح الشخص في آن معاً الفكرة ونقيضها، ومجال وجداني حيث يحب ويكره الشخص نفسه في حركة واحدة، ويجعل «بلوير» من التجاذب الوجداني واحداً من الأعراض الرئيسة للفصام، ولو أنه يعترف بتجاذب وجداني سوي» وتكمن أصالة فكرة «التجاذب الوجداني» مقارنة بما سبقها مما وُصف على أنه تعقيد العواطف، أو تذبذب المواقف في الحفاظ على تعارض من نمط: نعم/لا حيث يكون التوكيد والنفي متآبئين وغير منفصلين عن بعضهما بعضاً هذا من ناحية، كما تكمن أصالتها من ناحية أخرى في إمكان تواجد هذا التعارض الأساسي في مختلف قطاعات الحياة النفسية. وينتهي «بلوير» بإعطاء المكانة المفضلة للتجاذب الوجداني وهو المعنى نفسه الذي يوجه استخدام فرويد إلى هذا المصطلح، ويظهر هذا المصطلح أول مرة عند «فرويد» في (دينامية النقلة) كي يبين ظاهرة النقلة السالبة: «يميز التجاذب الوجداني بعض مراحل تطور (الليبيدو) حيث يتواجد الموضوع، وتدميره في آن معاً».

وفي تحليل الصراعات النوعية حيث يتواجد في آن معاً الشطر الإيجابي والشطر السلبي للاتجاه الوجداني تواجداً لا ينفصلان فيه عن بعضهما مكونين بذلك تعارضاً غير حذلي. ويعجز فيه الشخص الذي يقول في الوقت نفسه نعم لا عن تجاوزه ويتابع أصحاب (المعجم الحديث) شرحهم لهذا المصطلح بقولهم: «هل من الواجب كي تتمكن من جلاء التجاذب الوجداني في نهاية المطاف فتراص ثنائية أساسية كما تحضنا عليه النظرية (الفرويدية) في النروات؟».

وهكذا يمكن تفسير التجاذب بين الحب والحقد من خلال تصورهما الخاص حيث يستمد الحقد أصله من بزوات حفظ الذات فيمكن نمودجه الأول في صراع الأنا من أجل الحماط على داته وتوكيدها كما يستمد الحب أصله من النزوات الجنسية، ويرسخ التعارض بين بزوات الحياة وبزوات الموت الوارد في مفهوم (فرويد) الثاني التجاذب الوجداني ترسيخاً أكثر قطعية في التناحية النزوية قارن بين اتحاد/انفصال.

خلاصة القول أن تناقض الوجداني (Ambivalence) في علم النفس هو: المشاعر، والانفعالات، والاتجاهات المتناقضة ناحية شخص واحد بالذات مثل: الحب والكراهية، والتقبل، والنبذ، وهذه خاصية يتسم بها الأطفال، وتظهر في عدم الشعور حيث تظهر في الأمراض النفسية والذهانية لا سيما الشيزوفرينيا.

التناقض الوجداني من وجهة نظر الباحثين:

التناقض له مفهومان متباينان، المفهوم الطبي النفسي حيث إن الإزدواجية أو التناقض هنا حالة مرضية نفسية نادرة جداً، يسلك المريض فيها سلوكين متناقضين، فيكون شخصيتين مختلفتين في السلوك، لا تتذكر أي شخصية منهما ما قامت به الشخصية الأخرى، وليس هذا هو المقصود في هذا الموضوع. أما المفهوم الثاني هو المفهوم الاجتماعي للازدواج وهو موضوع البحث، حيث إن هذا الازدواج في الشخصية هو ازدواج في سلوك متناقض عند الأفراد يعبر عن ظاهرة شائعة تنتشر في كل المجتمعات وتزداد في مجتمع ما عن مجتمع آخر لأسباب معروفة ومدروسة. أما التناقض أو الازدواجية الاجتماعية بعد ذاتها يمكن تصنيفها إلى صنفين رئيسين: الازدواجية الاجتماعية (الوعية) أي أن الفرد واع ومنتهب لما يقوم به من تناقض سلوكي. فيظهر خلاف ما يبطن وذلك لغاية في نفسه يروم تحقيقها. أما النوع الآخر من الازدواجية فهو الازدواجية الاجتماعية (غير الواعية) وفيها يسلك المرء سلوكين متناقضين بطريقة الاندفاع الذاتي أو غير الوعي متأثراً بروسب اجتماعية متناقضة مخزونة في منطقة عدم الشعور.

ويشير عبد المعطي سويد (1992، ص52) إلى شكل الازدواجية الوجدانية في دول الغرب، فالنظرية ترافقها الممارسة في هذه المجتمعات والقول يصحبه العمل، والعمل يتم بصدق وإخلاص، والعواطف يعبر عنها ويصرح بها. وتقتني متع الحياة، ومباهجها كما أن العلاقات الإنسانية، عموماً أشد وصوحاً وصراحة وعقلانية في هذه المجتمعات والممارسات المتناقضة، والمسالك الازدواجية محدودة جداً، ويسود الحياة العامة اليومية عقلانية صارمة، وتميل الغالبية المطلقة في مجتمعات الغرب إلى تغليب العقل في الفكر والحياة.

أما ركي نجيب محمود في عام (1981) يقول: إن أول ما يلفت نظرنا ونحن على مشارف الانطلاق ازدواجية القيم، فتحن مشدودون اليوم بين قديم وجديد بأحاسادنا على نحو، ونمكث بقولنا وبحس بقلوبنا على نحو آخر كمن يعزف على القيثارة لحنًا، ولكنه يعني لحنًا آخر.

ويتسير حورشيد (1992) إلى الهوية بين المثال والواقع/ تناقض وجداني ويذكر أسباب الازدواجية الثقافية والفكرية والسلوكية إلى:

1. تشارك في صنع الازدواجية الثقافية، ازدواجية اللغة والمدرسة والصحيفة والاعلام .
2. ازدواجية فكرية تعود أسبابها إلى الهوية بين المثال والواقع وكونها أكثر بروزاً في بيئتها التربوية يعيش فيها الدين في أعماقها منذ فجر التاريخ.
3. الازدواجية السلوكية، بدأت بداية واضحة منذ اتصالنا المباشر بالنموذج الغربي اجتماعياً وسلوكياً، وحين عايشناه في بلاده طلباً لما عنده من علم ومعرفة في أول يقظتنا المعاصرة وطلباً لما عنده من متعة ورخاء بعد ذلك، وحين احتكنا به مستعمراً غازياً محتلاً ثم تقليد ومسايرته والاحتفاء به من وقتها إلى الآن.

أسباب التناقض الوجداني

أولاً: الأسباب الذاتية:

1. نمط التربية الأسرية والبيت، والمدرسة، وأسلوب التعليم والتلقي، وفقدان الروح الانتقادية وغياب التربية الفكرية. وفقدان كل منحى من مناحي الحياة إلى فلسفة خاصة به.
2. الحياة الثقافية القائمة في الوطن العربي، حيث تغطي عليها الثقافة الأدبية من قصة وشعر ونثر وإنشائي، وخطابة انفعالية ارتجائية... إلخ.
3. الثقافة السياسية، أو واقع الأنظمة السياسية القائمة على غير الشرعية، وطبيعة أساليب القمع العميقة. وفقدان الحرية الشخصية وحقوق المواطنة، أو غياب أدنى حد من الديمقراطية الحقيقية، وما يتبع كل هذا من ثقافة إعلامية توجهها السلطات الشمولية والتربوية، وكذلك خطب السياسيين المتناقضة والمتهافئة فكراً وما تعنيه من عدم وضوح وتقدمه من منهجية وترتيب للأفكار، أو أنها فاقدة لأي أسلوب مقنع.
4. فوضى الحياة اليومية في المواصلات، وفي المعاملات العامة، والأنظمة البيروقراطية الجامدة.
5. الفوضى في هندسة البناء العمراني والعشوائي والتناقض بين حياة الريف والمدينة.

تانيا: الأسباب الموضوعية.

1. الحالة الاستعمارية التي سادت البلاد العربية الإسلامية والتي سبقتها حالة الانهيار الحصري للعالم العربي الإسلامي، وما خلفته من مشكلات على صعيد الفرد والجماعة.
2. وضع العالم المعاصر، والتناقضات الصارخة القائمة فيه والصراعات الأيدلوجية والحروب الباردة.

إذا كانت الحياة الإنسانية مصنوعة من التناقضات، والمتناقضات، فلا يعني ذلك أن الحياة مادة خام - تحيط بالإنسان تصنعه، وتصوغه، بل العكس هو الصحيح. فالإنسان رغم عيشه في خضم التناقضات الوجدانية والعقلية، إلا أنه متميز بالعقل (أعدل قسمة بين الناس) كما قال «ديكارت»، وله ميزة الوعي القائم على تجسيد هذه التناقضات رغم حدوثها على صعيد المستوى الوجداني الانفعالي.

التفسير الفرويدي للتناقض الوجداني، وانتماء الموضوع إلى الحياة الانفعالية:

التناقض الوجداني بمفهومه العام وكما ورد عند (فرويد) S.Freud عبارة عن تواجد أو تعايش ظاهرتين معاً مثل: الحب والكراهية في آن واحد، إزاء موضوع، وإنه استعداد فطري كامن في كل فرد، وقد يكون استعداداً عظيماً، أو ضئيل الشأن، ويعود الأمر في نهاية المطاف إلى صراع غريزتين (دافعين) إنسانيتين في النفس الإنسانية هما: ايروس EROS (الحب) والموت، أو التدمير، وهو بمعبارة أخرى تلازم الفعل والانفعال أو السلب والإيجاب على صعيد الحياة الانفعالية، ولقد نظر «فرويد» عام (1915) إلى التناقض الوجداني على أنه تعارض انفعالين، ثم وضع المصطلح بمعارات ميتاميكولوجية وأصبح تعبيراً عن صراع: الحب والكراهية كغريزتين بدائيتين، ثم أخذ يميل إلى عدهما متواجدين إزاء الموضوع نفسه، وقد تطور الأمر عند «فرويد» إلى عدهما طفلين على الذات.

وفيما يتعلق بظاهرة التناقض الوجداني تبني «فرويد» ما يسمى بالشائبة الجنسية الكائنة في نية الفرد، ويرى أن لكل فرد عناصر ذكورة وعناصر أنوثة، ويصف حالة الطفل الذكر في أبسط صورهما كما يلي. يبدأ الولد الصغير في سن مبكرة يشعر بالحب نحو أمّه. وهو حب كان في الأصل متعلقاً بشدي الأم. كما إن أول حالة من حالات اختيار الموضوع تنشأ في صورة الاعتماد على الأم. أما فيما يتعلق بالأب، فإن الولد يقوم بتقمص شخصيته، وتبقى هاتان العلاقتان حنبا إلى حن فترة من الوقت حتى تأخذ الرغبات الجنسية المتجهة نحو الأم تزداد في الشدة، ويبدو الأب وكأنه

العائق لتحقيق هذه الرغبات، لذا تنشأ عقدة (أوديب)، ثم يأخذ تَقَمُّص شخصية الأب صفة عدائية ويتحول إلى رغبة في التخلص من الأب لكي يأخذ مكانه من الأم، وتصبح الوجدانية مع الأب منذ اللحظة الأولى متناقضة، ويبدو وكأن هذا التناقض لوحدياً أم في التَقَمُّص منذ البداية، ويتكون من موقف التناقض الوجداني نحو الأب علاقة لحب نحو الأم متضمنة عقدة (أوديب) الإيجابية البسيطة عند الولد.

مثال للتناقض الوجداني عند فرويد: (الحب المتأجج والكراهية الشديدة

إن الجوهر العميق للطبيعة الإنسانية (على افتراض وجود طبيعة إنسانية) كما يرى يقوم على الفرائز الأولية المشتركة بين الناس جميعهم، وهي تهدف إلى إشباع الحاجات كغرائز بدائية تمر بعملية قمع، وتُوجَّه نحو أهداف معينة وتصبح متمازجة، وتتغير مود وتقلب إلى حد ما على صاحبها. ويتخذ تكوين ردود فعل عكسية ضد غرائز معينة شكلاً ويتغير المضمون كما لو كانت النزعة الأنانية Egoisme قد تغيرت إلى نزعة غيريةisme القسوة إلى شفقة، ويحدث من ردود الفعل العكسية أن كثيراً من الغرائز تظهر غالباً في صورة أزواج من الأضداد، وهي ظاهرة ملحوظة للغاية، وغريبة على الناس العاديين يسمى بالتناقض الوجداني، وأكثر الأمثلة وضوحاً وسهولة على الفهم هي حقيقة الحب والكراهية الشديدة، اللذان قد يتواجدان معاً في شخص واحد.

وقد طرَّق أحد الباحثين العرب في علم النفس موضوع التناقض الوجداني، ورأى وأورد حكاية وردت لدى «طه حسين» ليدلل على تواجد هذين الانفعالين، فيقول يوسف قانون العاطفة الأساسي هو قانون اجتماع الضدين Low of ambivalence وقد أقام التحليل النفسي الدليل على صحته، فالصراع ليس قائماً بين العواطف المختلفة فحسب، بل في طيات العاطفة الواحدة نفسها، فكل عاطفة مهما كانت سامية تحمل في ثناياها بذور المناقضة لها، فالشفقة دائماً ممزوجة بشيء من القسوة، ولتعذيب بشيء من لعطف بشيء من اليغضاء، وعناصر اليغضاء تظهر حيناً، وتختفي حيناً آخر، وهي تحمل حباً، دون أن يشعر به الشخص، ولقد ذكر «مراد» في الفقرة التالية من قصة (دعاء الكروان) حسين «أصبح من أعسر الأشياء، وأشقَّها أن تفكر الفتاة في هذه الحياة تفكيراً هادئاً بتأثر بهذه العواطف العنيفة الحادة التي تتصور مرة كأنها النور الذي لا نفور بعده، وتأتي أخرى كأنها الإقبال الذي لا إقبال بعده، وهي في الحالين شيء واحد تختلف عليه لصور من دون أن يتغير جوهره الذي هو الحب».

تعقيب على تفسير فرويد للتناقض الوجداني:

يُعد «فرويد» أول مَنْ وجه الاهتمام إلى مصطلح التناقض الوجداني محلاً لإياه وشارحاً وجوده، ومضمونه، وأدخله ضمن نظريته العامة في النفس الإنسانية. وإن كان لدى البعض على بعض أفكار هذه النظرية ولاسيما الثنائية الجنسية.

فقد وجد «فرويد» أن للتناقض الوجداني أسباباً تعود إلى الطفولة الأولى للإنسان بمبدئي اللذة والألم، أو على حد تعبير «أبو حيان التوحيدي» بالفرائر المتعادية، فالحياء في باطنها بذرة تدميرها. كما إن الوجود يتضمن العدم. والكل يعتمد على التناقض في والعاطفة. والحياة، ولكن التناقض الوجداني هنا، بدأ، وكأنه التحلي المطلق، والوحيد للحي نلحظه في السلوك ظاهراً ونستبطنه باطناً، وأن الجميع يدرك أو يشعر بالازدواجية الوجدان صورها المختلفة.

إن نظرية «فرويد» في مجملها افتراض علمي إذ لا شيء يتيح لنا أن نلمس أو نلاحظ م علمية مباشرة على ما يسمى بعدم الشعور، وإنما نعرف عدم الشعور من نتائجه في السلوك إن تناقض القيم والمبادئ كفيلاً بأن يولد ظاهرة الازدواج غير الواعي في الشخصية عند من الناس، ولكن الشباب أكثر عرضة للإصابة بهذه العلة الاجتماعية من غيرهم، بسبب خزن رواسب القيم الاجتماعية المتناقضة في منطقة عدم الشعور عندهم، إن التناقض في القيم والأعراف الاجتماعية المخزونة لدى الشباب يولد حتماً تناقضاً سلوكياً لا شعورياً يع شدته وملامحه على طبيعة التناقض القيمي في المجتمع ودرجة تباينه.

التناقض الوجداني والجفاء العاطفي الأسري:

يحتاج الطفل في نموه الانفعالي إلى العاطفة بعدها مصطلحاً اجتماعياً، فهو يحتاج حاجاته النفسية الأساسية، وتتأثر شخصيته تأثراً كبيراً بما يصيب هذه الحاجات أو بعض إهمال أو حرمان. وتتأثر بصفة عامة بالأسلوب أو بالطريقة التي تواجه بها هذه الحاجات أهم هذه الحاجات حاجة الطفل إلى التجاوب الوجداني في دائرة الأسرة (أي تبادل المحبة مع الوالدين) وتشبع هذه الحاجة في مبدأ الأمر عن طريق الأم عندما تحمل رضيعها وتض صدرها، أو عندما تربت عليه وتلاعبه، ويستجيب الطفل إلى حنو أمه عليه ويقبله بحنو يأخذ في الوضوح شيئاً فشيئاً.

ويؤكد علماء النفس على الأهمية البالغة لهذه العاطفة المتبادلة بين الأبطال وأمهم التي مثلها فيما بعد بين الابن وأبيه وبينه وبين إخوته، وقد أدت ملاحظتهم إلى أن من حالات الا

مرجعها إلى افتقاد الحب والأمان في الطفولة، بل إن هناك من الأفراد من هيا نفسه على عدم توقع الحب من أحد نتيجة لافتقاده الحب صغيراً، فتجمدت لذلك عواطفه واصطبغت نظرتة إلى الحياة بالتشاؤم وعدم المبالاة.

لقد ثبت علمياً أن الطفل يتأثر بما يحيط به من الحنو أو القسوة تأثراً عميقاً يصاحبه بقية حياته وعمره، ويشمل نواحيه الصحية والنفسية، فمُراساة الخُلُق والقسوة والحقْد على المجتمع تنغرس في نفوس الأطفال الذين حُرِّموا حنان الوالدين حتى يشب هؤلاء ساذجين عن المجتمع يمينون إلى الانحراف عن نظامه ومعاييره. (أحمد، 1999، ص21).

إن وجود الطفل وترعرعه في كنف والديه مسألة مهمة لنموه الجسدي وتطوره النفسي وما يغيب عن الذهن في أكثر الأحيان هو أن الضرورة النفسية واحتياج الطفل الوجداني خلال مرحلة تكوينه لكل من الأب والأم كالمأكل والمشرب لا غنى عنهما. فإذا كان الأب مهاجراً فترات طويلة فإن بإمكانه تعويض أولاده عن فترة غيابه ببذل العطاء الوجداني والتأكيد على كل ما هو حميم وحبيب بين أفراد الأسرة الواحدة، أما إذا غاب الأب وانصرفت الأم في زحمة الحياة وترك الوالدن أطفالهم ضحية للإهمال الوجداني فإن ثمة عواقب وخيمة تدق كيان الطفل وتهزه هزاً عنيفاً.

وينطبق الأمر أيضاً على الوالدين الموجودين مع أولادهم لكنهما نظروف الحياة وتعهدها وتشابك مطالبها، ينصرفان عنهم ولا يستطيعان بذل العطاء، وبالتالي نجد أن الأسرة الموجودة مكانياً مع بعضها غير متماسكة. مبعثرة. مفككة، يتهدها شبح الإهمال الوجداني. ويتحدد هذا الإهمال في أمور منها:

1. النبذ والرفض وعدم التعامل مع الطفل كإنسان له مطالب واحتياجات.
2. عزل الطفل بمعنى منعه من إقامة صداقات وعلاقات تحت دعوى الحرص والخوف عليه من رفاق السوء، مما يعطي الطفل إحساساً قاسياً بالمزلة وسط العالم الرحيب.
3. تخويف الطفل بخلق جو من الفزع والرعب والكلمات الحادة.
4. تجاهل الطفل وذلك بحرمانه من كل المثيرات والمنبهات، مما يولد لديه إحساساً مؤلماً بالاضطهاد والعدوانية، وبالتالي يتأثر نموه الاجتماعي والعاطفي والذهني.
5. إفساد الطفل عن طريق تقديمه لأوساط غير سوية يمكن أن تقوده بسهولة إلى عالم الجريمة والرديلة والمخدرات وغيرها.

فنجد أن حياة الطفل تصبح دوامة من الاضطرابات والعنف والتهمة التي لا تنتهي، وبالتالي فالواجب على الآباء والمربين التنبيه إلى أن الأطفال ما هم إلا براعم غاية في الرقة لا ينتشر أريجهم

إلا بالتنبه للإهمال الوجداني والترصد له إذا ما بدا، وسحقه وإبداله بالحب والمودة والإنسجام الوجداني (الجبالي، 2005، ص 39 - 42).

يولد الجفاء الوجداني عند الطفل نوعاً من الفراغ الوجداني والعاطفي في حياته. مما يؤثر على صحته النفسية، وبناءً عليه تتأثر حياته الاجتماعية فيصبح إنساناً فارغاً من العاطفة لا يستطيع منح العاطفة لأبنائه ومن حوله فيما بعد؛ لأن فاقده الشيء لا يعطيه، فكيف ينتظر من شخص عاطفة لم ينعم بها منذ الصغر ولم يذق لها طعماً؟

وعن أبي هريرة رضي الله عنه قال: قبل رسول الله ﷺ الحسن بن علي وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالساً فقال الأقرع: أن لي عشرة من الولد ما قبلت منهم أحداً فنظر إليه رسول الله ﷺ ثم قال: (من لا يرحم لا يرحم) (رواه البخاري).

أن الرحمة بالأطفال والشفقة عليهم صفة من صفات النبوة المحمدية، وهي طريق لدخول الجنة والفوز برضوان الله تعالى، «فمن أسس بن مالك رضي الله عنه قال: جاءت امرأة إلى عائشة - رضي الله عنها - فأعطتها عائشة ثلاث تمرات فأعطت كل صبي لها ثمرة وأمسكت لنفسها ثمرة، فأكل الصبيان التمرتين ونظرا إلى أمهما فعمدت إلى التمرة فشقتها فأعطت كل صبي نصف ثمرة. فجاء النبي ﷺ فأخبرته عائشة فقال: وما يعجبك من ذلك لقد رحمها الله برحمتها صبيها» (رواه البخاري).

التناقض الوجداني في الحياة الشخصية والحياة الاجتماعية :

عجبية هي الحياة، تملؤها متناقضات غريبة، تجعلنا نقف حائرين بملؤها الخوف والشك أحياناً، والتساؤلات الكثيرة التي قد تستوقفنا قليلاً أو كثيراً. وقد نرى ونفهم معاني عميقة بعد تعب وعناء.

إن أحد مظاهر الحياة الخضوع والتنافس، والتوافق والصراع. والتفاعل الذي نراه بين البشر في عالمنا هذا والذي هو أحد لوازم حياتهم ولولاها لاستكانوا وتجمدت حياتهم: ﴿وَلَوْ لَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَئِنْ أَفْكَنَ اللَّهُ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ (البقرة: 251)، لأن هذا الدفع يمنح الناس الديناميكية القادرة على استمرار الحياة.

وهناك معنى آخر وهو: القرب والبعد فالكلمتان متناقضتان تماماً، ولكن عندما استخدمهما لوصف العلاقات قد يتبادلان المعاني الحسية من دون تغيير في صورتها الخارجية. وهكذا... إلخ فقد يكون أقرب الناس إلينا مادياً هم أبعدهم عن نفوسنا معنوياً فهم عائلتنا بكل الألقاب

والروابط الاجتماعية. ولكن ترى ما هذا البعد النفسي بين هؤلاء الأشخاص رغم قربهم المادي. قد يكون الأسباب بسيطة أو كبيرة: الانتشغال، وعدم المبالاة، والتعب بكل أنواعه، والصمت، والبعد المادي (كالسمر)، والاحتياجات المادية، والأنانية وغيرها، فكل منا يستطيع أن يصيف ما نسب في أمله النفسي ويُبعد أقرب الناس إليه.

وقد يكون أبعد الناس عنا مادياً هم أقربهم إلى نفوسنا معنوياً كصديق حميم يهاجر أو أخوة يتعربون أو أعزاء يخطفهم الموت ولكنك تجد آثار حبهم يملأ كيائك ويشبعه ويظله فلا يجف. وقد تجد في أناس تختلف عنهم في: الجنس، واللون، واللغة أو حتى العادات والثقافات من هم قريباؤك إلى قلبك فترتوي حياتك، ويعوض ذلك ما تركه القريبون من آثار سلبية في حياتك.

تخيلوا شخصاً يقود دراجة نارية يتورط بحادث طريق خوفاً من أن يدوس على دجاجة حاولت قطع الشارع لكنه في الوقت نفسه يطعن كل من يفيظه من الناس حتى لو كانوا أصحابه، وأخذ يجهش بالبكاء عندما يلتهم القط الفأر في نهاية الميلم الكرتوني الذي يشاهده، ولكنه يضرب زوجته حتى يسيل دمه، وآخر يخاف الذهاب إلى دار عمه لوجود كلب صغير يشرع بالنباح عليه ولكنه يضرب الشرطي لأنه «أهانته»؟

هل جرى أن يذّر شخص ما أموالاً هائلة على كماليات وأمور تافهة من دون حساب، ولكن لم تتمعّبوا من دخول الشخص نفسه في جدال كبير مع سائق سيارة أجرة بخصوص الأجرة؟ ما الذي يُمكن أن نقوله عنه؟ هل هو سخي أم بخيل؟

ولعل السبب وراء شخصياتنا المتناقضة عدة أسباب منها:

السبب الأول: هو رغبتنا في التظاهر بما نحن لسنا به من أجل الحفاظ على بقائنا أو مجاراة لبيئة التي نحيا بها. ونبدأ بالتكيف للصورة التي رسمناها لأنفسنا ونصدق أننا «شجعان» أو «كرماء» أو «ودودون» مع أننا بعيدين كل البعد عن ذلك، وعندما نتصرف على «حقيقتنا» نُذهو من أنفسنا ونُذهل من حولنا. كلنا نعرف المقولة الشعبية «صدق حاله فلان..» من كثرة كذبه على نفسه.

السبب الثاني: التناقض في الشخصية هو امتلاكنا لهويات عديدة، وتواجدنا في دوائر حياتنا محتملة: كدائرة البيت، ومكان العمل، والعائلة الكبيرة، والنادي، والحزب، والمريق. هل تتوقعون أن يملك النمط السلوكي نفسه في كل تلك الدوائر؟ هل صادهتم شخصاً يهدّد في مكان العمل ويتحوّل إلى إنسان وديع ومسالم عندما يتواجد في بيت الزوجية؟ في كل واحدة من تلك الدوائر نحن نحمل هوية خاصة بها وتواجد في ظروف بيئية مختلفة، ونتعامل مع أناس مختلفين ولنا فمن الجائز أن تكون لنا شخصية مختلفة في كل دائرة نعيش بها، وقد تتداخل الدوائر في بعض

السعر. فقائد الجيش العظيم الذي أنهك الأعداء بقساوته وضرارته يتحوّل إلى طفل صغير عندما يرور والديه المُستنين، ويتقبّل أوامر أبيه الحادة بصدر رحب. ويتحوّل إلى «حمل وديع» مع الصناة التي يحبّها. أحياناً في الدائرة نفسها نحن نشغل أكثر من منصب. ففي دائرة العائلة قد نشغل منصب «الأب» و«الزوج» و«الأخ» و«الابن» و«العم». هل تتوقعون أن نتصرّف بالشخصية نفسها في تلك المواقف كلها؟ فهناك زوج رائع لكنه أب لا مبالي أو ابن بار لكنه زوج قاس، وهكذا.

السبب الثالث للتناقض في الشخصية هو عدم المامنا المطلق بأنفسنا، وبالمتوقع منا بعد تراكم تجاربنا الحياتية الفاشلة منها والناجحة. نحن لا ندرك كيف يُمكن أن نتصرّف في حالات متطرفة أو غير اعتيادية. نحن لا ندرك كيف سنتصرّف إذا خسّرنا أموالنا بالبورصة أو هجرنا الحبيب أو فُزنا في المكان الأول. مع كل الاحترام للتجربة الحياتية التي مررنا بها، لم نخبر أنفسنا في كل الحالات والمواقف، لذا فنحن مُعرضون أن تُفاجئ أنفسنا ونفاجئ الآخرين بتصرفات لم يعهدها منا من قبل. فالزوج الوديع المُسالِم قد يطلق النار على زوجته إذا اضطبطها في حالة «خيانة»، والكسول الخامل الذي لم يسعَ قط إلى كسب رزقه يهتّب به النشاط لأن حبيبته اشترطت لاقترائها به أن يصبح صاحب مهنة «محترمة»، والذي فاز بالمركز الأول يفقد تواضعه وإنسانيته ويصبح مغروراً وتافهاً. من الصعب أن يُحافظ الإنسان على نفس النمط السلوكي في كل حالة ومكان وزمان. هنالك الكثير من العوامل التي تؤثر على تصرفاتنا وتجعلنا نبدو غريبين الأطوار و«مختلفين» و«مناقضين» لما هو معروف عنا، نحن غير مُدركين لوجودها كالتواجد في مكان مُظلم أو في حضرة جمهرة كبيرة من الناس أو في بيئة معادية. يحدث التناقض أحياناً بسبب متغيرات طارئة، وهذه المتغيرات تؤثر على القناعات التي توجه الأفعال. معروف أن لكل فعل ردة فعل، ولكل مقام مقالاً، ولكل حادث حديث.

دَوْرِيَّةُ الْمَزَاج (السِّكْلُوْثِيْمِيَا)، Cyclothymia

سكْلُوْثِيْمِيَا شكل خفيف من الهوس الاكتئابي، وهي شخصية متذبذبة متقلبة، فهي تُصاب بنوبات من الاكتئاب وهبوط المعنويات وعدم الحماسة لأي شيء، فتتحرك كالإنسان الأتلي لأداء الواجبات المفروضة عليها بلا أي روح. وتستمر هذه الحالة أياماً أو أسابيع قليلة ثم تعود الشخصية إلى حالتها الطبيعية أو إلى حالة عكسية تماماً من المرح والسرور والشعور الفامر بالسعادة والحماسة. وتستمر هذه الحالة أيضاً أياماً أو أسابيع قليلة ثم تعود إلى حالة الاكتئاب. وتظل هذه الشخصية متقلبة بين المرح والاكتئاب، وتتأثر بالتقلبات وتثيرها أكثر مما ينبغي.

إن أعراض المزاج (السكْلُوْثِيْمِيَا) غالباً ما تؤدي إلى العلاقات المتوترة أو لا تدم طويلاً، فالهوية الذاتية غير أمتة، وعدم الاستقرار الوظيفي، والأداء في المدرسة متفاوت، وتاريخ من

المساعي الطموحة التي لم تتحقق، أو أنماط من سلوكيات محفوفة بالمخاطر في اللقاءات، لجنس أو الميول الجنسية، أو المخدرات والكحول. ويمكن أن يشمل علاج سكلوثيميا مجموعة متنوعة من التقنيات السلوكية والمعرفية. بالإضافة إلى ذلك، غالباً ما توصف مثبتات المزاج، مثل الليثيوم ومضادات الاكتئاب بجرعات منخفضة لعلاج سكلوثيميا.

أسباب السكلوثيميا

بعض الباحثين أرجعوا السبب فيها إلى العوامل الوراثية من خلال مجموعة من دراسات التوائم التي تنطوي على الزيجوت (الشقيق). والتوائم الزيجوت (متطابقة). ولكن كثيراً من الدراسات أقرت أن العوامل النفسية والاجتماعية كانت العامل الأكبر في حدوثها مثل: أحداث الحياة الضاغطة، وظروف المعيشة، والصعوبات الشخصية، أو المعاناة من أمراض القلق والاكتئاب والتوتر النفسي.

علامات وأعراض السكلوثيميا:

يتسم الشخص المصاب بالسكلوثيميا بالآتي:

1. متقلب المزاج بين السرور والكآبة.
2. غير قادر على الحفاظ على الحماسة لمشاريع جديدة بسبب تغيرات في المزاج.
3. يعاني صعوبة في العلاقات الشخصية؛ بسبب اضطراب المزاجية.
4. لديه تغيرات مفاجئة في شخصيته من البهجة والثقة والحيوية إلى الحزن والتوتر والكآبة.
5. يعاني صعوبات شديدة في النوم، والإحساس بالكسل، وتدني الدافعية.

علاج السكلوثيميا

يُمكن علاج السكلوثيميا في ممارسة الرياضة، لقد ثبت مراراً وتكراراً أن ممارسة الرياضة البدنية المنتظمة والقوية يمكن أن تساعد في تنظيم المزاج والاستقرار الوجداني.

ويُمكن استخدام الأدوية ولكن تحت الإشراف الطبي النفسي حيث تُستخدم أدوية مثل الليثيوم كاربامازيبين وفالبرويت، وهي حاصلة استقرار المزاج، والأدوية المُصَادَّة للاحتلاج، مثل حمض فالنرويك (ديباكيني)، ديفالبروكس (Depakote) وكربمزين (كارباترول، تيجريتول) وغيرها.

نماذج للتناقضات الحياتية

تناقض

- هل صادفتم شخصاً «يُهدد ويتوعد» ويخافه القاصي والداني لكنه يحاف من جرو صغير ينبج عليه؟
- هل صادفتم ثرياً يتبرع بالملايين للجمعيات الخيرية والمؤسسات العامة لكنه يحادل سائق الأجرة «الغلبان» على أجرته؟ نحن نتظاهر أحياناً بما ليس فينا من أجل لحفاظ على بقائنا أو مجارة للبيئة.

تناقض

- أن تكون الفضيلة غريبة مستغربة، والرذيلة غير مستغربة! بل ربما حريات شخصية! فرجل يتمسك بالقيم والعادات الجميلة، هذا تخلف ورجعية! ورجل يتزندق وينشر البدع والعادات السيئة، هذه حريات شخصية!!

تناقض

- رجل يلزم بلده ويحاول التمسك بعمله فيها، فهذا معقد وضيق الأفق، ورجل كثير الأسفار، ويهوى الرحلات، هذا متقف، أو واسع الأفق، متعدد الثقافات!!

تناقض

- ألا يتعامل شخص ما (رجلاً كان أو امرأة) مع أخيه المسلم، ويفضل التعامل مع غير المسلم!!

تناقض

- أن نستثقل خمس دقائق في المسجد عندما يتأخر الإمام، أو حتى عندما يُطيل في الصلاة ولا نستثقل (90) دقيقة في متابعة مباراة رياضية! أو مثلاً في مشاهدة مسلسل، بل ربما خرج من يستثقل تلك الخمس دقائق ووقف مع صاحبه وقوفاً عند باب المسجد لمدة نصف ساعة رغم الظروف الجوية السيئة!

عجيب هذا التناقض في حياتنا!

- المرأة تكشف عن ساقها، والشاب يسحب ثوبه!!
- المرأة تكشف عن عينيها، والشاب يُغطي عينيه بنظارة سوداء!!

- يُنكر قصر ثوب الرجل، ولا يُنكر قصر لباس المرأة ! وإن كان عاية في القصر !!
- يُنكر على قصير الثياب، ولا يُنكر على لاعب أبدى فخته !!
- يُنكر على المُستاك، ولا يُنكر على المُدخن !!

التناقض الوجداني والانحراف الوجداني :

إذا كان التناقض الوجداني هو وجود مشاعر متناقضة في الوقت نفسه كالحب والكراهية فهل كل من لديه هذا التناقض يوصف بالانحراف الوجداني أم لا ؟

تشير الأدبيات النظرية إلى زيادة مستويات الانحراف الوجداني لدى الإنسان مع تقدم وتطور التكنولوجيا وكثرة الضغوط الحياتية والنفسية، وخير مثال على ذلك تلك النموذج الشائع للأطفال الأمريكيين الذي شمل الأطفال من سن السابعة حتى السادسة عشرة من العمر، بالمقارنة بأطفال منتصف السبعينات إلى نهاية الثمانينات.

ووفقاً لتقييم الآباء والمدرسين، تسير الحالة التي عليها الأطفال من سيئ إلى أسوأ، وتنبؤ المؤشرات إلى اتجاه سلوك الأطفال بثبات إلى الانحراف. وأن الأطفال يتسم أداؤهم بالتخبط نحو من الآتي:

1. الانسحاب أو المشكلات الاجتماعية: يفضل الأطفال الوحدة ويتصفون بالكتمان والاندائم، ويفقدون حيويتهم ويعتمدون تماماً على غيرهم.
 2. الشعور بالقلق والاكتئاب. لأنهم منعزلون تتابعهم مخاوف عدة، ويشعرون بكرهية الآخرين لهم كما إنهم عصبوني أو يشعرون بالحزن أو الاكتئاب.
 3. عدم الانتباه أو صعوبات التفكير: يبدو عليهم المعجز عن الانتباه أو يجلسون صامتين يحلمون بأحلام يقظة. يتصرفون من دون تفكير. في غاية العصبية التي تمنعهم من التركيز. نتائج ضعيفة في الواجبات المدرسية، ولا يستطيعون طرد الأفكار المزعجة من عقولهم.
 4. الجنوح والعدوانية: قد يتفق بعض الأطفال الوقت في مضابطة لصغار المتورطين في المشكلات ويكذبون ويفشون ويكثرون من الجدل، ويتسمون بالسقالة مع الآخرين. ويحاولون لمت الأذى ويتصفون بالعناد والمزاج المتقلب، ويستمتعون بإغالة الآخرين، ويتسمون بحدة الطبع.
- وإذا كانت كل مشكلة من هذه المشكلات معزولة لا تثير الدهشة فإن تناول هؤلاء الأطفال كمجموعات يشير إلى وجود موجة عارمة من التغير الجديد الذي يسمم خيرة الطمولة. وهذا أن هناك نقصاً كاسحاً في الكفاءات الوجدانية، ويبدو أن الانحراف الوجداني هو لتمي النش

الحياة العصرية التي يعيشها الأطفال. وبينما يستهجن الأمريكيون مشكلاتهم بوصفها مشكلات متفاقمة إلى حد ما مقارنة بمشكلات الثقافات الأخرى، نجد أن الدراسات التي أجريت حول هذه المشكلات، أظهرت أن معدلاتها تتساوى مع مستوى مشكلات الولايات المتحدة نفسها، أو أسوأ منها وعلى سبيل المثال كان معدل مشكلات الأطفال في مستوى مشكلات أطفال الولايات المتحدة الثمانينيات في كل من هولندا، والصين، وألمانيا وفقاً لتقييم مدرسيهم وآبائهم، ويواري المعدل لدى الأطفال الأمريكيين في العام (1976) وأن هناك بلاد يزيد مستوى مشكلات أطفالها سوءاً عن المستويات الحالية لأطفال الولايات المتحدة، منها: أستراليا، وفرنسا، وتايلاند، غير أن هذه التقديرات لن تظل تقديرات نهائية؛ لأن القوى التي تحفز انخفاض المهارات الوجدانية يبدو أنها تعمل على تسارع هذا الانخفاض في الولايات المتحدة مقارنة بعدد كبير من الأمم المتقدمة.

إن هذا الخطر لا يستثني منه أي طفل من الأغنياء أو الفقراء، ومن أي جماعات طائفية أو عنصرية أو مالية فهذه المشكلات عامة، وبينما يسجل الأطفال الفقراء أسوأ مستوى بمؤشرات المهارات الوجدانية، فإن معدل تدهورهم مع الوقت لم يكن أسوأ من مستوى الطبقة المتوسطة، أو حتى الأطفال الأغنياء. فهؤلاء الأطفال جميعاً ينزلون إلى الأسوأ بالمستوى الثابت نفسه كما ارتفع عدد الأطفال الذين يعالجون سيكولوجياً ثلاثة أضعاف، (ربما كان هذا علامة على أن المساعدة النفسية أصبحت اليوم متاحة أكثر من قبل)، وتضاعفت أعداد الأطفال المنخرطين في مشكلات عاطفية تحتاج إلى ضرورة المساعدة النفسية لكنهم لا يحصلون عليها، فقد ارتفعت هذه النسبة من 9% العام (1967) إلى 18% العام (1989).

ويقول «برونفنبرنر» Bronfenbrenner «المتخصص في علم نفس النمو بجامعة كورنيل الذي أجرى دراسة عن صحة الأطفال النفسية على مستوى العالم» لقد أصبحت الضغوط الخارجية غياب مساندة جيدة مؤدية إلى تفكك حتى الأسر القوية. فقد تقشت الإثارة وعدم الاستقرار، وغياب التوافق في حياة الأسرة اليومية بكل قطاعات مجتمعاتنا بما فيها قطاعات المثقفين والميسورين. ومن ثم فإن المهددين فعلاً بالخطر هم الأجيال القادمة ولا سيما الذكور منهم، لأنهم أكثر تعرضاً لمثل هذه الموى المدمرة بآثارها المجتاحة، مثل الطلاق والفقر والبطالة فالواقع الرهين للأطفال والأسر الأمريكية. واقع بائس كما هو دائماً. إننا نجرد ملايين الأطفال من شخصياتهم المعنوية ومهاراتهم الوجدانية.

هذه الظاهرة ليست ظاهرة أمريكية فحسب، بل ظاهرة كونية، يتنافس فيها العالم لخفض نكلمة العمالة وخلق قوى اقتصادية تضغط على الأسرة المحاصرة مالياً، يعمل فيها الوالدان ساعات طويلة يومياً، تاركين رعاية الأطفال الآخرين أمام التلفزيون، فضلاً عن شأه الأطفال في الفقر

وكما زاد عدد الأسر المكونة من أم بمفردها أو أب بلا زوجة زاد وضع الأسرة سوءاً وعندما نتردد الأمهات أطفالهن الرضع في دور الرعاية النهارية فقيرة الرعاية لأقصى درجة بما يصل إلى حد الإهمال. ألا يعني هذا كله حتى فيما يتعلق بالآباء المدركين جيداً أبعاد هذه المشكلات، إلى أي مدى يصح التدمير الناتج عن التغيرات الصغيرة التي حدثت بين الآباء والأطفال؟ وكيف أنه يحول دون تدريب الأطفال على مهاراتهم الوجدانية؟

فماذا ينبغي علينا أن نفعل، إذا لم تؤد الأسرة وظيفتها بفاعلية. ليقف أطفالها بأقدام ثابتة في معترك الحياة؟ لا بد إذاً من نظرة أكثر إيجابية. ولكي تتصح هذه النظرية سوف نتناول إن شاء الله تعالى في الفصل القادم مفهوماً له ارتباط سالب بالتناقض الوجداني وهو الكفاءة الوجدانية.

الفصل السادس

الكفاءة الوجدانية





الفصل السادس

الكفاءة الوجدانية

يستعرض هذا الفصل مفهوم الكفاءة الوجدانية Emotional Competence، ومدى اختلاف هذا المفهوم عن مفهوم الذكاء الوجداني؟ وهل توجد علاقة بينهما؟

مفهوم الكفاءة الوجدانية : Definition of Emotional competence

كثيراً ما يحدث خلط بين الكفاءة والكفاية، فالكفاءة من الفعل كفا وكفى. وكفا: الكاف والفاء والحرف المعتل أصل صحيح يدل على الحَسَب الذي لا مستزاد فيه، يقال كفاك يكفيك، وقد كفى كفاية إذا قام بالأمر.

وتعرف هالة بخش (1995) الكفاءة بأنها: «القدرة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام معينة، ويعبر عنها بمجموعة من التصرفات أو الحركات أو الأفعال أو الأقوال، وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، التي تتصل اتصالاً مباشراً بمجال معين وتؤدي إلى مستوى معين من الاتقان يضمن تحقيق الأهداف ضمناً فعلاً».

ويمكن تعريف الكفاءة الوجدانية بأنها «الكيفية التي يمكن أن يستجيب لها الأطفال عاطفياً، من خلال معرفتهم وفهمهم للعواطف والانفعالات وعلى تمبيرهم عنها للآخرين، حتى يتمكنوا من التفاوض والتبادل الشخصي وتنظيم تجاربهم الانفعالية». (Denham & Burton, 1996, p. 225).

وهناك من يعرف الكفاءة الوجدانية وفقاً لمكوناتها كالتعبير الإنفعالي، وتنظيم هذه الانفعالات والفهم العاطفي الذي يتضمن تحديد الحالات العاطفية لدى النفس البشرية وعند الآخرين، فضلاً عن وضع مفردات لوصف مثل هذه الحالات، ويتضمن التعبير العاطفي اللفظي وغير اللفظي، وهذا لتنظيم العاطفي يعتمد على القدرة للفهم والتعبير عن العواطف، وينطوي على سيطرة وإدارة فعالة لكل من العواطف الإيجابية والسلبية، كما أن القدرة في إدارة العواطف الذاتية تؤدي إلى فهم مشاعر الآخرين والانسجام والتألف معهم، وكذلك تفيد في التعلم المبكر. والاستعداد للمدرسة (Denham, 1998).

كما يمكن تعريف الكفاءة الوجدانية بأنها «الفعالية الذاتية الظاهرة في الانفعال (الوجدان) لميسر للتعاملات الاجتماعية» (Saarni, 1999)، ويستخدم مصطلح فعالية الذات = Self

Efficacy، يشير إلى أن الفرد يعتقد أن لديه القدرة والمهارة لتحقيق النتائج المرعوب فيها التي تنعكس في القيم والمعتقدات الثقافية Cultural Values And Beliefs، وتحول عن طريق الذات إلى معاني شخصية Personal Meaning، ويعتقد شخص ما أن تلك المعاني الشخصية تعد كبصمة الأصعب المميزة التي يتأثر بها الفرد في الممارسات الثقافية.

وسوف نستعرض تعريف «باندورا» لفعالية الذات والعوامل المؤثرة فيها وعلاقتها بالكفاءة الوجدانية بعد التعرض لطبيعة الكفاءة الوجدانية والعوامل المساهمة فيها.

مراحل نمو الكفاءة الوجدانية لدى الطفل:

يبدأ اكتساب العواطف والوجدان مبكراً، وتكمن بذوره عندما يتعلق لطفل الرضيع بأمه وببكي عندما تخفي عنه، ثم تبدأ العواطف والوجدان في النمو في أثناء مرحلة ما قبل المدرسة ولكن في أثناء سنوات المدرسة الابتدائية تصبح العواطف والوجدان أسلوباً في الحياة، والمراهق المتعاطف ينمو ويزدهر وينشر المرح لكل من حوله، أما المراهق الذي تنقصه هذه العواطف والوجدان فهو كالأشواك المؤدية التي يتجنبها الآخرون.

يُقال «حزن عندما تكون حزينا، وافرح عندما تكون فرحاً، لو أنك تعرف ما أعانيه سيكون بمقدوري أن ابتسم لك».

هذه الأنشودة تصف حال العواطف والوجدان لشخص يحب، كما تصف ما يشعر به طفلك ناحيتك، ف عندما يعبر الوالدان عن الجزء المميق (بسبب الاكتئاب) أو الغضب (بسبب ضعف السيطرة على المنبهات أو الخلافات الزوجية) فإن الأطفال يتألمون ويتعرضون لمشاعر متناقضة؛ لأنهم لم يولدوا في محيط جيد.

وهؤلاء الأطفال يصعب عليهم اكتساب العواطف والوجدان، حيث إنهم لا يستطيعون التغلب على هذه المشاعر. هؤلاء الأطفال يكتسبون عادة «تجاهل المشاعر».

وسمو الكفاءة الوجدانية والعاطفية وتطورها لدى الأطفال يتيح لنا إدراك مفهوم جديد نسبياً هو «لايكسيتيميا». كما أن تحديد التعبير العاطفي حاسم لتطوير اللغة والتحصيل الأكاديمي (Thompson, 1998).

ويشير «إيرارد وكوباك» إلى أن العاطفة والشعور لها معانٍ مشابهة، ولكن قد نميز بينهما حيث توصف العاطفة بأنها: «مجموعة مترابطة من العمليات على المستوى التعبيري والعصبي والشعوري والنحري» (Izard & Kobak, 1991, p. 303) وفي المقابل، عُرِفَ الشعور بأنه: «حال عاطفية

د حلية، وهي حال حقيقية مادياً وقابلة للقياس» (Lewis, 1992, p. 14) وبالنظر إلى أننا كثيراً ما نستخدم هذين المصطلحين بالتبادل، سيستخدم المصطلحان مترادفان في هذا الكتاب.

هناك عوامل متأصلة تساهم في الأداء العاطفي للطفل مع الذات ومع الآخرين. كما أن الكفاءات الوجدانية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتنشئة الاجتماعية والعلاقات بين الأشخاص في مرحلة الطفولة (Espinosa, 2002).

ويجب أن تتضمن مساهمة الوالدين تطور الكفاءة الوجدانية للطفل قدرتهم الذاتية على التعبير عن عواطفهم الذاتية الخاصة بهم لمساعدة أطفالهم في حديثهم عن المشاعر. وردود الفعل الخاصة بطفلهم عن العواطف (Denham, 1998).

ويرى «سبينوزا» (Espinosa, 2002, p. 31) أن: «هناك أدلة قوية على أن التطور الوجداني/ الاجتماعي في السنة الأولى من الحياة هو أساس نمو اللغة، وأن الرفاهية الاجتماعية والعاطفية لا تزال تؤثر على كل من اللغة وتعلم القراءة والكتابة كلما نضج الطفل.

ويشكل التفاعل المتأصل والمنظم بين الوليد والأم عنصراً مهماً في نمو الطفل وتطوره في الجوانب الداخلية في الأشهر الأولى من حياته، كما يستجيب الأطفال لمقدمي الرعاية في تعبيراتهم لفعالة استجابة متبادلة من التعبيرات التي تظهر على الوجه (Bowlby, 1969)، وكذلك من خلال الألفاظ ذات المدلولات الوجدانية. ويذكر «أوفتشاروف وبراون» (Ovtscharoff & Braun, 2001) «أن الوظيفة التنظيمية للعلاقة بين الأم ووليدها قد تكون الأساس في ضمان النمو الطبيعي وصيانة الاتصالات المتشابكة خلال إنشاء وظائف الدوائر الكهربائية في الدماغ، وكلما كبر الأطفال وأصبحوا أكثر تطوراً، فيبدؤون في التفاعل مع الآخرين على مستوى أعمق ويسعون إلى الحصول على مزيد من المعلومات الشخصية عن الآخرين عن طريق طرح الأسئلة والاستدلالات» (Morton & Trehub, 2001).

ويبين «بريثرتون وبيغلي» (Bretherton & Beeghly, 1982) أن استخدام الكلمات للتعبير عن المشاعر الذاتية أو مشاعر الآخرين يظهر في سن عامين، وفي سنوات ما قبل المدرسة يبدأ الأطفال في تطوير تمثيل الانفعالات المنفصلة مثل: سعيد، غاضب، حزين، مندهش، وخائف. كما يشاركون في حوارات بسيطة حول أسباب استخدام هذه الكلمات في التعبير عن العواطف والانفعالات المحتملة وعواقب استخدام الكلمات للتعبير عن ذلك بمجموعة متنوعة من الطرائق لوصف المشاعر ولتأثير على سلوك الآخرين (Bretherton & Beeghly, 1982; Dunn, Brown, & Beardsall, 1991).

يمكن الإشارة لمرحلة تطور الكفاءة الوجدانية فيما يأتي:

1 مرحلة ما قبل الميلاد (الحضن) وتبدأ من الإخصاب حتى الولادة، وتسمى لمرحلة الحينية. وتعد من أهم مراحل النمو في حياة الطفل. إذ أن بيئة الجنين مهمة جداً. ويتأثر بها نمو الطفل في المراحل التمثالية التالية. فإذا كانت بيئة الجنين غير مناسبة بسبب الأمراض التي نصيب الأم أو تعاطي الأدوية، أو نقص الغذاء فإنه يؤثر سلباً في مسار النمو الطبيعي للجنين. وعلى سلوكه وتتأثر حركة الجنين بالظروف الداخلية التي يعيش في كنفها. فسلوك الجنين يمكن أن يكون استجابة للظروف الخارجية (كالحال الانفعالية التي تعيشها الأم)، ولذلك يجب تهيئة الظروف المناسبة للنمو السليم للجنين قبل الولادة حتى تضمن له نمواً طبيعياً سليماً معافى بعد الولادة، وبالتالي فالطفل في هذه المرحلة لم يصل إلى مرحلة الكفاءة الوجدانية بعد (الزغبى، 1428هـ، ص85).

2 مرحلة المهد (المرحلة): تبدأ من الولادة حتى نهاية السنة الثانية، وتكون انفعالات الطفل مرتبطة أكثر بحاجاته البيولوجية. كما يستجيب لانفعالاته استجابة صوتية عامة، فيصيح أو يصرخ، أو ينطق بعبارات لغوية تدل على حالاته الانفعالية: (ألم، جوع، حزن، خوف....)، وتتسم انفعالات الأطفال في هذه المرحلة بأنها عنيفة وشديدة، ولا سيما في حالات الخوف والغضب، وسرعان ما تنتهي ليحل محلها انفعال آخر عندما يثير انتباههم موضوع آخر.

ومن أبرز انفعالات الطفل في هذه المرحلة ما يأتي:

- * الخوف هو من الدوافع الأولية الفطرية التي تؤدي دوراً مهماً، يحفظ حياة الكائن الحي، وأبرز مثيرات الخوف عند الأطفال في هذه المرحلة الأصوات العالية والإحساس بالسقوط من مكان مرتفع، والحيوانات والظلام، والانفصال عن الأم.
- * الغضب يظهر الغضب عند الأطفال عندما يشعرون بعدم الراحة الجسمية أو وجود عائق يعيق إشباع حاجتهم، أو تدخل الكبار كثيراً في شئونهم، أو إذا أخذت لعبة منهم، أو إذا تركوا في الغرفة وحدهم، ويعبر الطفل عن غضبه بالصراخ والبكاء، وضرب الأرض بقدميه، والتخريب والعدوان.
- * تعبيره يثار الطفل إذا شاركه أحد في محبة والديه سواء كان من إخوته أم غيرهم، ويعبر عن العيرة بالضرب والصياح وشد الثوب أو الشعر، ومعظم انفعالات العيرة تكون خلال العام الأول مرتبطة بشخص الأم أو من يحل محلها.
- * الحب يعبر الطفل عن حبه للآخرين تعبيراً صريحاً، حيث أن الكثير من الأطفال يربعون في صلة جسمية وثيقة بمن يحبون، ومن أبرز طرائق الحب العناق، واللمس باليد، والملاطفة.

والتقبل لموضوع الحب، ويتوقف مدى ما يظهره من حب للآخرين على مدى ما يتفاهه من حب للآخرين (زهران، 1999، ص 85).

3- مرحلة الطعولة المبكرة: وتبدأ من السنة الثانية حتى السادسة، وتكون انفعالات الطفل في هذه المرحلة أكثر تمايزاً، كما يزداد تمايز الاستجابات الانفعالية فتحل الاستجابات اللفظية محل الاستجابات الانفعالية الجسمية. كما تتسم انفعالات الطفل في هذه المرحلة بالحدة، والمبالغة حيث نجد الطفل شديد الغيرة، شديد الغضب، شديد العقاد، ولكن هذه الحدة تأخذ تدريجياً بالاستقرار، كما تتسم انفعالات الأطفال بالتنوع والنقل من افعال إلى آخر (من البكاء إلى الضحك، ومن الغضب إلى السرور)، كما تظهر الانفعالات متمركزة حول الذات كالحجل والشعور بالنقص والشعور بالثقة بالنفس (الزعيبي، 1428هـ، ص 122).

فالأطفال الذين نحسن رعايتهم ونشجعهم على التعبير عن أنفسهم، ونعرض لهم الدعم والرعاية في مواجهة التهديدات تعرضوا للغة تعريضاً كافياً خلال سنوات ما قبل المدرسة، وعادة ما يستطيعون سرد القصص، ووصف مشاعرهم وأفكارهم، والمشاركة في الحوار المتبادل، وفهم نوايا الآخرين عندما ينخرطون في المدارس (Baron, 1992).

4- مرحلة الطفولة المتأخرة: تبدأ من السنة السادسة حتى الثانية عشر، وتوافق المرحلة الابتدائية وتمتاز هذه المرحلة بأن الطفل يبدأ في المشاركة في العالم المحيط به خارج محيط الأسرة، ويطلق على هذه المرحلة في التصور الإسلامي (مرحلة التمييز)، وهو طور التأديب والتهذيب والتعليم المنظم، وذلك لنمو الطفل العقلي السريع، ولقوة تمييزه، ويُدرَّب خلالها على أداء الصلاة، وآداب الاستئذان، ويُخَيَّر إذا بلغ سبماً بين أبيه إذا تارعا فيه. (الحلي، 1419هـ، ص 38).

يبدأ الطفل فهم نوعين من العواطف في الصفوف الابتدائية المبكرة، ويمكن حدوثها في تسلسل (على سبيل المثال: حزين وبعد ذلك غاضب)، يليها إدراك أنه يمكن أن يتعاشا معاً (على سبيل المثال: شعور بمزيج من الحزن والغضب). (Harter & Whitesell, 1989) فيتعلم الأطفال كيفية تحديد الحالات الداخلية ووصفها باستخدام الكلمات نتيجة لترجمة القائمين على رعايتهم لحالاتهم البدنية والعاطفية باستخدام الكلمات والسرد المتلاحم. (Saarni, 1999; Yehuda, 2002, citing Baron, 1992).

وخلال هذه المرحلة يُركِّز على اكتساب المهارات الأساسية وإتقانها، وهي مهمة تقع مسؤوليتها على عاتق المدرسة والأسرة، كما أنها مرحلة الجهد المركز لمعرفة الذات والبيئة معرفة تختلف عن المراحل السابقة.

وتتسم هذه المرحلة أيضاً بوجود نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية عملية لتكثيف لاجتماعي للأطفال، وقد نُقح اعترافاً بالدور المهم للوجدان في كل خطوة من حطى هذه العملية (Crick & Dodge, 1994) وبنيت فكرة هذا النموذج على الاعتراف المتردد بأن الوجدان والإدراك يتشابكان تشابكاً متضافراً على سبيل المثال يُنظر للوحد ر. بأنه الأسلوب الذي يفسر فيه الأطفال بيئتهم، والأهداف التي يسعون إلى تحقيقها ونوع الصفات التي ينسبونها لتفاعلات الزملاء.

الكفاءة الوجدانية وكفاءة الذات:

يعد «وايت» Whaite أول من اقترح لفظ (كفاءة أو فعالية Efficacy) للتعبير عن الدافعية التي لا يمكن إرجاعها إلى حاجة بيولوجية أو عوامل خارجية. وإنما تركز على الحاجة الذاتية إلى التعامل الناجح مع البيئة، كما تمثل أن فعالية الذات عنصراً مهماً في علميات الدافعية. وعلم مستوى هذه الفعالية يتوقف إشباع الحاجات أو تعديلها أو كبجها.

ويرى «أوزنادزي» Aoznadzay أن الحاجة أيا كانت طبيعتها ومستوها هي المحرك الأساس للسلوك الإنساني، ويرى أن الموقف يتوسط تأثيرات العالم الخارجي، والنشاط النفسي للفرد ويحدد طبيعة الفعالية الذاتية، ويعمل على توجيه الذات في الاتجاه المناسب. (روبنشتين، 2003، ص 699) ويتمثل النشاط النفسي بكيونة الفرد الخاصة ومشاعره عن نفسه. وبالتالي فإن مفهوم الذات Self-Concept عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات الخاصة ويتكون من الأفكار الذاتية تجاه كيونته الداخلية والخارجية التي تنعكس في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو وتسمى «الذات المدركة Perceived-Self» والمدركات والتصورات التي يعتقد الفرد أن الآخرين يتصورونها.

ما الذي يقصده «باندورا» بكفاءة الذات؟ يرى أنها قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحق نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين، والذي يتمتع بكفاءة ذات عالية يعتقد أنه يقدر على عمله شيء لتغيير وقائع البيئة، أما الذي يتصف بكفاءة ذات منخفضة فإنه ينظر إلى نفسه في الأساس كعاجز عن إحداث سلوك له آثاره ونتائج.

وقد اشتقت كفاءة الذات من نظرية التعلم الاجتماعي لـ«باندورا» (Bandura, 1977) وأعطى باندورا نموذجاً لفعالية الذات، كالقدرة على الأداء والإنجاز في العمل والقدرة على أد الاختبارات، وأكد «باندورا» على وجود ارتباط قوي بين كفاءة الذات وتحقيق الهوية، ويضيف «باندورا» إلى أنه لكي تتحقق كفاءة الذات لا بد من توافر أربعة عوامل هي (1) إنجاز

ذنية. (2) شفوية الإقناع والتحدث، (3) تجارب سابقة. و(4) إثارة عاطفية

ومن هنا يُعرف «باندورا» الكفاءة الذاتية بأنها: «الاعتقاد بأن المرء يستطيع أن يصدر سلوكاً
السلوك المطلوب لتحقيق النتائج».

ويعرفها «أوريت» (Ewert, 1989, p. 93) بأنها اعتقاد يمكن الفرد من أن يسلك سلوكاً صحيحاً
وفقاً للتغيرات الحياتية المطلوبة الحاضرة والمستقبلية.

ويعرف «باندورا» (Bandura, 1997, p. 36) كفاءة الذات بأنها اعتقاد الفرد بقدرته على
الإنجاز ولأداء باستخدام وسائل تمكنه من ضبط الأحداث التي تؤثر في حياته.

العوامل المؤثرة في كفاءة الذات:

تكتسب فعالية الذات وتُتمى وتضعف بعامل أو أكثر من العوامل الآتية:

1- الإنجازات الأدائية.

2- الخبرات البديلة.

3- الإقناع اللفظي.

4- الاستثارة الانفعالية.

يمكن القول: «أن الكفاءة الذاتية متغير نسبي يختلف من فرد لآخر بسبب اختلاف البيئة
الاجتماعية والتربوية، وهذا الاختلاف يمثل عنصراً أساسياً في اختلاف استجابات الأفراد في
المواقف المتشابهة» (أسعد، 1994، ص 72). ومنها الموقف التربوي، إذ يتوقف مستوى تحصيل
الطالب على مستوى كفاءته الذاتية في التعليم، ويشير إلى ذلك «جاثري» Gathry بقوله: «إننا
لا نتعلم إلا ما نفعله». وتبدو كفاءة الذات الأكاديمية من خلال عملية استيعاب المعرفة
واسترجاعها. (زيتون، 1999، ص 56)

ويرى «باندورا» (Bandura, 1977) أن فعالية الذات تؤثر في أنماط التفكير وتصرفات المختلفة
وفي الإثارة الوجدانية، وكلما ارتفع مستوى كفاءة الذات ارتفع بالتالي الإنجاز وانخفضت الاستثارة
الوجدانية.

ويسلم باندورا في تصوره للحتمية التبادلية بوجود تفاعل وتأثير بين البيئة والسلوك والإنسان.
وفي إطار هذا التصور تشير فعالية الذات إلى عامل الشخص، ولهذا العامل أثر قوي. وهو ليس
المحدد الوحيد للسلوك وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبالمعتقدات الشخصية الأخرى
لأحداث السلوك.

وعندما تطبق فكرة الذات على الانفعال (الوجدان) الميسر للتفاعلات الاجتماعية فإننا نصف كيف يستطيع الأفراد الاستجابة وجدانياً وتلقائياً ويعبرون منطقياً بمعرفتهم لانفعالهم وانارها على علاقتهم مع الآخرين؟ وتنظيم خبرتهم الوجدانية تجاه نتائجهم أو أهدافهم المنشودة وتكون تلك الأهداف المنشودة للشخص الكفاء وجدانياً متكاملة مع الالتزامات الأخلاقية Moral Commitments.

وقد توصل «ماحيني ورابلو» (Maggini & Raballo, 2002) إلى وجود علاقة سلبية بين صعوبة وصف المشاعر وكفاءة الذات بينما اختلفت مع دراسة وتودريلو وآخرين (Todarello et al., 2005) التي أكدت عكس ذلك. كما أن لديهم كفاءة ذات مرتفعة يستطيعون إصدار سلوك معين لإحداث نتيجة مرغوبة، ويكون لديهم القدرة للإنجاز وحب الطموح، كما أنهم يمتلكون قدرات التفاعل مع الآخرين ومهاراته. كما أنهم أكثر قدرة على تنظيم مشاعرهم ووصفها لنتيجة من إدراكهم الجيد بالذات، وذلك بعكس المرضى الذين عادة ما يعانون اضطراباً انفعالياً ووجدانياً. (Loas, et al., 1997).

وتشير دراسة أبو الديار (2010) إلى أنه يمكن التنبؤ بانخفاض كفاءة الذات من الدرجة المرتفعة على (أعراض الأليكسيثيميا) المتمثلة في صعوبة تمييز المشاعر المشاعر ووصفه، ويرجع ذلك إلى تفوق بعض الأشخاص في كفاءة الذات نتيجة لارتباطها بمجموعة المهارات الوجدانية والمشاعر والعواطف التي يتمتع بها الفرد واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على تمرف مشاعر الآخرين وتحفيز الذات، فإذا نقصت تلك المشاعر فمن الطبيعي إصابة الإنسان بالأمراض، وتتناه حال من الاكتئاب والتوتر.

ويرى كل من «لازارد وشوارتز» (Lazard & Schwartz, 1987) أن هناك مدى واسعاً من الحالات الانفعالية بما يتعلق بالحالات الاكتئابية الناتجة عن نقص كفاءة الذات، حيث إن من يعاني من الاكتئاب تكون خبراته بالعلاقات الاجتماعية مع أسرته ضعيفة (Asarnow, Carelson, 1987) وبالتالي يكون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض.

وتؤكد العديد من الدراسات أن لدى الأفراد الذين يعانون أعراض الأليكسيثيميا صعوبة التفاعل في الموقف الاجتماعية وفي فهم الذات وتحقيقها، كما أنهم منسحبين اجتماعياً، ولديهم نقص في العلاقات الشخصية. (Krystal, 1982; Lane & Schwartz, 1987).

الكفاءة الوجدانية والسلوك:

يرى «باندورا» أن السلوك لا ينتج عن القوى الداخلية في الإنسان وحدها، ولا عن المؤثرات البيئية وحدها، وإنما ينتج عن التفاعل المعقد بين العمليات الداخلية والمؤثرات الخارجية، وتقوم هذه العمليات إلى حد كبير على خبرات الفرد السابقة.

أن هذه الأحداث الوسيطة يُسيطر عليها بواسطة الأحداث الخارجية المثيرة، وهي بدورها تنظم الاستجابات الظاهرة. (عبد الحميد، 1986).

ويؤكد «باندورا» تأكيداً خاصاً على دور المحددات المعرفية للسلوك، حيث يرى أنها أسباباً فعلية للسلوك.

وتحلل نظرية باندورا السلوك على أساس الحتمية التبادلية Reciprocal Determinism فهو يعتقد أن الأحداث المعرفية والأحداث البيئية يؤثر كل منها في الأخرى. فالتناس لا يستجيبون ببساطة للأحداث البيئية، وإنما يخلقون على نحو نشط بيئياتهم، ويعملون على تغييرها، والأحداث المعرفية تحدد ما يُدرك من الأحداث البيئية، وما لا يُدرك، وكيف تفسر وتنظم؟ وكيف يتصرف معها؟

إن الكفاءة الوجدانية الناضجة من خلال التعريف الذي أشار إليه (Saarni, 1999) بأنها الكفاءة الذاتية التي تظهر في الوجدان الميسر للتعاملات الاجتماعية، وتفترض أن الصفة الخلقية والقيم لأخلاقية تؤثر بعمق في الاستجابات الانفعالية للفرد بطرائق تحدث تكامل الشخص. فالكفاءة الوجدانية الناضجة تعكس الحكمة Wisdom التي تحمل في طياتها القيم الأخلاقية التي تكونت من ثقافة الفرد.

وقد ناقش عددٌ قليلٌ من السيكولوجيين الحكمة بأنها: «إتقان الإجابة عن مجموعة من التساؤلات من بينها كيف تنمو؟ وكيف نتمرفها؟ وكيف نعرفها حين نراها؟».

وقد عرّف آخرون الكفاءة الوجدانية بأنها مهارة أو سلوك مكتسب أساسه الذكاء الوجداني ينتج عنها مستوى متميز في الأداء. (علام، 2001، ص 59).

ويتمثل جوهر الكفاءة الوجدانية في عنصرين أساسيين:

- 1- العواطف، وتتضمن قراءة مشاعر الآخرين.
- 2- المهارات الاجتماعية، حيث تمكن الفرد من التعامل مع هذه المشاعر تعاملًا ماهراً.

إن معظم المشكلات الوجدانية تجعل حياة الأفراد أكثر حزناً، فالأفراد الذين يعانون حلاً وحداً نياً يشعرون بأعراض الاضطراب الذي يؤدي بهم إلى الصعوبة للقيام بأعمالهم أو الذهاب إلى مدرستهم، أو بناء علاقات بناءة مع غيرهم أو حتى مواجهة متطلبات حياتهم لعادية.

ويذكر «جولمان» (Goleman, 1998) أن الكفاءة الوجدانية توضح كيفية توظيفنا لمهارات الذكاء الوجداني المتمثلة في مهارات: الوعي بالذات والتحكم في الانفعالات والدافعية الذاتية والتعاطف والعلاقات الاجتماعية والتي تعتبر مهارات أساسية في حياة الفرد، فمثلاً التعاطف تعاملاً جيداً مع الآخرين يعد نوعاً من الكفاءة الوجدانية القائمة على تنظيم الذات أو التحكم في الانفعالات. فمساعدة الآخرين واستحقاق الذات نوعان من الكفاءة الوجدانية تجعل الفرد يتمتع بمستوى متميز من الأداء في أي مجال.

وباختصار أن الكفاءة الوجدانية تكون مظلة واسعة كالبناء تضم عمليات أو خصائص عديدة مسهمة تعطي نتائج متنوعة.

وأكثر المصنفات التي ميزت بين الأهداف الوجدانية والأهداف النفس حركية أو المعرفية هو مصنف كراثول (Krathwhol) الذي اهتم بتطوير أحاسيس الطلاب وانفعالاتهم وقيمهم واتجاهاتهم وسلوكهم. إلا أنه كما في المجال النفس حركي فإننا لا نعرض للمستويات المختلفة لتي تحدث عنها كراثول وما يكفينا هو قدرتنا على التمييز بين الأهداف الوجدانية، والنفس حركية، والمعرفية التي تمثل السلوك، ومن هذه الأهداف ما يأتي:

1. أن يبدي الطالب اهتماماً بالمشاركة في حملة لجمع التبرعات لمرضى السرطان.
2. أن يهتم الطالب بنتائج زلزال تسونامي.
3. أن يظهر الطالب اهتماماً بقضايا البيئة.
4. أن يتطوع الطالب للمشاركة في حملة جمع التبرعات لمرضى السرطان.
5. أن يستمتع الطالب بتلاوة القرآن الكريم.
6. أن يقدر الطالب أهمية حملة جمع التبرعات لمرضى السرطان.
7. أن يرفض الطالب استخدام المبيدات الضارة بالبيئة.
8. أن يحدد الطالب موقفه من القيم الثقافية الدخيلة على مجتمعه.
9. أن يوازن الطالب بين رغباته وإمكاناته.

10. أن ينظم الطالب ندوة حول مخاطر التدخين.
11. أن يؤمن الطالب بدور المعلم التربوي.
12. أن يلتزم الطالب بقول الحق ولو على نفسه.
13. أن يؤمن الطالب بدوره في حملة جمع التبرعات لمرضى السرطان.
14. أن يحرص الطالب على نظافة جسمه وملابسه.
15. أن يمثل الطالب السلوكات الإيجابية التي يؤديها الآخرون.

العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية :

تتمثل العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية للفرد في الذات أو هوية الآن *Egoidentity*، والنزعة الخقية *Moral Disposition*، وتاريخ نمو الفرد *Developmental History*.

وتكون تلك العوامل - في حد ذاتها - عمليات معقدة نشأت في زمان ومكان وطار ثقافي معين

ويعد التاريخ النمائي للفرد أهم العوامل التي تُعد المرساة الزمنية والمكانية والإطار الثقافي للكفاءة الوجدانية؛ رغم أن هذا العامل يتأثر تأثيراً كبيراً بالإطار أو السياق الثقافي أو بالممارسات الثقافية الشخصية والمجتمعية، وأيضاً علاقات التعامل أو التفاعل بين الأفراد في المؤسسات التي يعملون فيها.

أن الزمن والسياق الثقافي يؤثران تأثيراً أساسياً على الكفاءة الوجدانية، وتؤكد نتائج الأبحاث على ذلك حيث تشير إلى أنه يمكن أن تظهر عدم الكفاءة الوجدانية في أي وقت أو أي موقف عندما يكون الشخص غير مستعد لهذا الموقف في فترة زمنية معينة. وقد يحدث ذلك نتيجة شعوره بالنقص، أو بالضغط النفسي، أو نتيجة مشاعر الفشل. أو عندما يكون في حيرة بسيطة، فمثلاً يمكن للقارئ أن يحاول تذكر طرائق مناسبة للتعبير عن عواطفه عند السفر إلى دولة ما ذات ثقافة معينة تختلف عن ثقافة مجتمعه. أو عند التنقل عبر ثقافات مختلفة. وأن الشعور بالحرج أو لخبث يمكن أن يكون النتيجة الطبيعية التي يمارسها الفرد حتى يقضي بعض الوقت لتعلم طرائق ذات معنى ومناسبة للتعبير عن مشاعره في تلك الثقافات.

والشكل التالي يوضح أهم العوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية-

التاريخ النمائي
■ التطوير

■ العائش

■ السلوك التعديري

■ تكريس علاقات

الكفاءة
الوجدانية

■ الشجاعة

■ السرعة الحظية

■ العدل

■ ضبط النفس

■ الحكمة

الذات
■ الذات الأيكولوجية

■ الذات الممتدة

■ الذات التكوينية

شكل (33) : عوامل المساهمة في الكفاءة الوجدانية

الكفاءة الوجدانية والعمل المهني

للتخيل العواقب على جماعة عمل عندما لا يمنع أحدهم نفسه عن الانفجار في ثورة غضب، أو تكون لديه حساسية عما يشعر به الآخرون حوله، فكل التأثيرات الضارة للتوتر تنصب على التفكير فعندما يصاب الأشخاص بالكدر الوجداني تضطرب ذاكرتهم وانتباههم وقدرتهم على التعلم وعلى اتخاذ القرارات، وكما قال أحد الاستشاريين في الإدارة «الضغوط تجعل لناس أغبياء».

وعلى الجانب الإيجابي، تخيل الفوائد التي يجنيها العمل من الكفاءات الوجدانية الأساس كالنتائج مع مشاعر من تعامل معهم، والقدرة على منع الخلافات من التصاعد، والقدرة على الدخول في الانسياب في أثناء أدائها لعمليتها، فالقيادة ليست سيادة لكنها فن إقناع الآخرين بالعلم تجاه هدف مشترك، وبلغة إدارتنا لمستقبلنا المهني ليس هناك أهم من تعرف مشاعرنا لعمليتنا تجاه ما نفعله، والتغير المطلوب هو الذي يجعلنا أكثر رضا بما نفعله.

ويبدو أن هناك اتفاقاً بين أوساط المهتمين بموضوع الذكاء والانفعالات إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني، ونجاح الأفراد في الحياة العملية، ومن الثابت أن الذكاء العام وحده لا يصح تحقيق النجاح، وإنما يحتاج الفرد إلى توفر مزيج من العقل والمشاعر بحيث يؤدي هذا المزيج إلى إحداث نتائج بين الانفعالات والتفكير الذي يتحقق من خلالها نجاح الفرد في مجالات العمل.

المختمة. فالكفاءة المهنية التي يتصف بها بعض العاملين لا يمكن إرجاعها فقط إلى الذكاء المحرد بالمعنى التقليدي للذكاء بل إن هناك صفات ومهارات تتعلق بالمشاعر و الانفعالات ثبت توافرها لديهم.

ويقول "جولمان" عام (1998): «إنه من المعروف للجميع أن من يتموقون في أثناء دراستهم لا يكونون بالضرورة ناجحين ومتفوقين في خضم الحياة، فكثير ممن يكون معامل دكانهم عاليةً يتعرون ويمتلون ليس في حياتهم الأسرية وعلاقتهم بالآخرين فقط بل في مجال عملهم أيضاً».

ويعلمنا الذكاء الوجداني كيف نغير من أنماط تفكيرنا. ومن طريقة نظرنا إلى العالم من حولنا. ويولد في أنفسنا مشاعر إيجابية تجاه الذات وتجاه الآخرين، إننا لا نستطيع أن نقرر عوطفنا، ولكننا نستطيع أن نقرر ماذا نفعل حيالها؟ فنحن لا نستطيع أن نقرر متى نغضب؟ ومتى نلقلق؟ ومتى نحب؟ ولكننا نستطيع أن نقرر كيف نتعامل مع الغضب والخوف والقلق والحب؟

فالغرد الكفاء وجدانياً هو القادر على إدارة مشاعره وانفعالاته والتعبير عنها تعبيراً فعالاً، ويمكنه التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم. ويذكر «انكيما» أن العديد من الدراسات أشارت إلى أن الكثير من الشبان ذوي المؤهلات الواعدة فشلوا. وكان سبب فشلهم تدني معدل الكفاءة الوجدانية وعدم قدرتهم على التواصل مع الآخرين. فالفشل غالباً ما ينشأ عن أسباب عاطفية أكثر منها أسباب هنية أو مهنية. (خوالدة، 2004، ص 27).

وأظهرت دراسة السمدادوني عام (2001) أن الكفاءة الوجدانية ترتبط ارتباطاً موجباً بالتوافق المهني للمعلم. وأن «مهنة التدريس من المهن التي تقدم خدمات إنسانية، ويتطلب النجاح فيها أن يؤدي المعلم أدواره المتعددة بكفاءة من دون الشعور بعدم قدرته على السيطرة على انفعالاته، والإرهاق الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز الشخصي».

الكفاءة الوجدانية لدى المعلم وتأثيرها على أطفالنا،

تحتاج الكفاءة الوجدانية للمعلم إلى عدد من الكفايات والاحتياجات. وهذه الكفايات تُعطي جوانب متعددة مثل: حساسية المرد (المعلم) وثقته بنفسه واتجاهه ومعتقداته نحو المهنة (التعليم). وقدم «وارديل ورويس» (Wardell & Royce) مجموعة من الدراسات التي تؤكد تأثير الشخصية الإنسانية بمدى التجانس والتفاعل بين النظام المعرفي و لنظام الانفعالي». (عبده وعثمان، 1423، ص 249).

ويشير «جولمان» (Goleman, 1998) إلى أهمية تحلي الشخص بالقدرات والكفاءات الوجدانية للنجاح في الحياة، وتؤكد على أن الأشخاص الذين يعرفون مشاعرهم الخاصة جيداً، ويتفهمون ويتفاعلون مع مشاعر الآخرين تفاعلاً جيداً هم أولئك الذين يتميزون في كل مجالات الحياة، ولا سيما حياتهم المهنية.

كما أن عملية التفاعل بين الجانبين العقلي والانفعالي يمكن أن تظهر وتتلور من خلال الكفاءة الوجدانية التي تعبر عن نفسها في صور سلوكية متعددة، منها إدراك الانفعالات الذاتية، وإدارتها وإدراك انفعالات الآخرين، والنضج الوجداني وعدم تناقض الرغبات، والحالة الوجدانية.

ولاشك أن نجاح المعلمين في مهنة التدريس يتأثر بمدى توافقهم وتجانسهم مع ذواتهم ووعيهم بمشاعرهم وانفعالاتهم، والتحكم في نزواتهم ونزعاتهم، أي في قدرتهم على إدارة حياتهم الوجدانية بذكاء، وقراءة مشاعر الآخرين، والتفاعل معها بمرونة في العلاقة معهم». (جولمان، 1990، ص 86)

من مهنة التعليم مهنة إنسانية اجتماعية، وهي مهنة اتصال وتفاعل بين المعلم والمتعلم، تظهر فيها ذاتية المعلم وشخصيته ظهوراً واضحاً. فسمات المعلم، ومزاجه الشخصي، وطريقة تفكيره تنعكس بلا شك سلباً أو إيجاباً على أدائه المهني وعلى كفاءته الإنتاجية.

ومن المؤكد أن للعاطفة والانفعالات دوراً مهماً في توجيه الفكر والسلوك الإنساني، وتحديد علاقة الفرد بعالمه الخارجي، ويزخر التراث النفسي قديماً وحديثاً بموضوعات تشير إلى وجود علاقة تفاعل متبادل بين مشاعر الفرد وتفكيره، فقد أشار «بوزان» Buzan إلى وجود علاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني.

بشكل عام نستطيع أن نقول إن الكفايات الوجدانية للمعلم تتألف من سمات المعلم الانفعالية والأخلاقية، مثل: القدوة الحسنة، والوقار والهيبة، والحلم والأناة، وتمسكه بأخلاقيات المهنة والتقيد بمواعيد العمل، وقد حُصرت في العناصر الآتية:

جسور (١) يوضح بعد الكفاءة لصفة الوجدانية

يوأظب على الدوام في العمل ويلتزم بمواعيده.
يتصرف في المواقف الطارئة باتزان وحكمة.
يهتم بمظهره.
يتفهم ويتقبل التوجيهات.
يقدر المسئولية.
يتبع التعليمات ويلتزم بالنظام.
يتسم بالبشاشة.
يتسم بسعة الصدر.
يعمل على تطبيق آداب اللياقة في حياته.
يتسم بتعدد هواياته.
يفهم ما يقصده الآخرون في الحديث أو الكتابة.
يتمتع بالحكم الموضوعي.
يتقبل النقد ويستفيد منه.
يربط بين أحداث الحياة المهمة.
يفهم القضايا الدولية.
يدرك البيئة المحلية.
دقيق في تعبيراته الشفهية.
دقيق في أعماله التحريرية.
يتفهم مشكلات المتعلمين.
يحرص على التكم والسرية في شئون المتعلمين الخاصة.
ملتزم بأخلاقيات مهنة التعليم.
يمثل قدوة حسنة لزملائه.

الكفايات الوجدانية

الكفاءة الوجدانية والقدرة على الحب:

كلمة حب هي كلمة من حرفين هما: الحاء والباء، ورغم قلة مبناها إلا أن معانيها وما بنى عليها من مشاعر وقصص وأحداث في التاريخ الإنساني يفوق ملايين الكلمات الأخرى في كل اللغات والثقافات، وبناءً على ذلك نجد الكثيرين من الضحايا سقطوا على طرقات الحياة وفي دهاليزها وفوق مرتفعاتها وهم يبحثون عن الحب بلا خريطة تهديهم أو بوصلة توحيهم. ولكلمة الحب معان متباينة لدى الشعوب والأفراد. وفيما يلي نحاول ضبط معناه لغةً واصطلاحاً ثم معرفة مستوياته وأقسامه بغية الحصول على خريطته.

فالحب هو ميل المشاعر والوجدان إلى الشيء اللذيذ، وهو الوداد، وهو ميل إلى الأشخاص الأشياء العزيزة أو الجذابة أو النافعة، ولحب أسماء وحالات ومستويات كثيرة تدور كلها حول المعاني الآتية:

- الميل الوجداني للمحبيب.
- الإحساس بالارتباط الشديد به.
- الشوق والحنين إليه.
- الرغبة في الاقتراب الأبدي منه.
- الشعور بالعذاب والضياع في حال البعد عنه.

وعُرفت كلمة حب لغوياً بأنها تضم معاني الغرام والعله، ولكن يوجد تشابه بين المعنيتين رتباعدهما ظاهرياً. فكتيراً ما يشبهون الحب بالداء أو العله.

أما غرام، فهي تعني حرفياً: التعلق بالشيء تعلقاً لا يُستطاع التخلص منه. وتعني أيضاً «العند الدائم الملازم»؛ وقد ورد في القرآن: قال تعالى ﴿وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا أَصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّكَ عَذَابُهَا كَانَ عَرَامًا﴾ (الفرقان: ٦٥).

والمفرم: المولع بالشيء لا يصبر على مفارقتها. وأغرم بالشيء: أولع به. فهو مُغرم.

الوجدان هو حجر الزاوية في القدرة على الحب وبالتالي هو جوهر الشخصية الجيدة، يُعرف بأنه القدرة على فهم العالم من خلال وجهة نظر شخص آخر، وهو الحافز الذي يجعلنا تعامل الآخر بشفقة ومودة بناء على هذا الفهم، وهذا الحافز سببه أن لشخص المتعاطف يميل بمشاعر الآخر، والتعاطف بالتالي ضروري بسلوك الاهتمام والاكتراث بالآخر (Prosocial Behavior) فالوجدان به مكون عاطفي ومكون فكري، فأن تكون متعاطفاً معناه أنك تشعر بمشاعر الآخر (Empathy) ألم حزن، وفرح، وغيرها من المشاعر) وأن تكون متعاطفاً معناه أنك تفهمه فهما عقلياً.

وتدعيماً لما سبق أقر (الكندري وياسين، 1992) بأن علاقة الحب هي مجموعة من الانفعالات المتنوعة التي تتمركز حول شخص أو موضوع معين شأنها في ذلك شأن أي نوع من أنواع العواطف، وإذا حللنا الانفعالات التي تستتار في المواقف العاطفية فإننا نجد أنها تشمل أفعال الحنان من تعطف عليه، وانفعال الرغبة في تملكه، والعمل على حمايته والشعور بالسرور عند سروره والخوف عليه من تعدى الغير. وكراهية من يكرهه. وكل هذه العناصر تساهم في تكوين الك

الوجدانية. وإذا تدنت هذه الكفاءة نجد أن الأشخاص الذين يعانون اضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (غير الاجتماعية) يفتقرون إلى العواطف والوجدان، ولا يستطيعون العاطف مع الآخرين وببإدلوهم الحب والمودة.

الكفاءة الوجدانية والتنوع:

يعد النظر في الخلافات العرقية والثقافية، والتمييز العنصري أمراً حاسماً عند استكشاف النمو الوجداني والاجتماعي للأطفال وتأثير هذه الاختلافات على التعبير الوجداني. رغم أن البحوث تشير إلى أن هناك قواسم مشتركة بينها تميز الكفاءة الوجدانية (Mesquita & Ellsworth, 2003; Kobayashi, Schallert, & Ogren, 2001).

وترى «سارني» (Saarni, 1999) أن هناك اختلافات غير ثقافية. في التعبير عن العواطف ويرى «كامبوس، وفرانكل، وكامراس» (Campos, Frankel, & Camras, 2004) بأن «الثقافة تؤثر على العاطفة والوجدان وعلى تنظيم المشاعر في نواح عديدة: وتحديد ما هو مهم أو ليس مهماً للمرء من خلال تحديد السلوكيات التي تعد مناسبة أو غير مناسبة. وتحديد كيفية ما ينبغي للمرء أن يشعر به في سياقات معينة».

وقدم «كول وآخرون» (Coll et al., 1996) نموذجاً متكاملاً للتنبؤ بالكفاءة في النمو (بما في ذلك نمو المهارات الوجدانية). والتنبؤ بالمتغيرات في هذا النموذج تشمل المركز الاجتماعي، والعنصرية والتمييز (الضرقة)، وبيئة المحطورات/ والمنع والبيئة المعرفلة، وثقافة التكيف، وخصائص الطفل وخصائص الأسرة والفوارق الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على النمو العاطفي للأطفال وعلى النمو العصبي البيولوجي والعاطفي لهم (Brooks-Gunn, Klebanov, Liaw, & Spiker, 1993; Raver, 2002; Aber, Jones, & Cohen, 2000).

وأوجز «بارباريان» (Barbarin, 2002, p.45) الآثار الضارة للعنصرية والفقر على النمو الوجداني للأطفال الملونين، وأشار إلى أن الأطفال الملونين يشكلون فجوة ثقافية محددة في المجتمع الأمريكي مما يعرضهم لضغوط اجتماعية وعائلية، وفي الوقت ذاته لا يوفر لهم سوى موارد محدودة لمساعدتهم في الاستجابة لهذه الضغوط، ويقترح أن هذا الواقع يتطلب التدخل المبكر والمستمر، وفي المقابل تشير دراسات أخرى إلى أن تربية الوالدين السليمة تخفف التوتر في العلاقة بين البيئات الفقيرة وتطوير مهارات التنظيم الذاتي والكفاءات الوجدانية للأطفال الأقليات العرقية. (Raver, 1996; Raver, 2002; Garner & Spears, 2000).

الكفاءة الوجدانية والصدمات

كشفت البحوث التي تناولت تأثير سوء المعاملة المزمن في وقت مبكر على تطوير وظائف الدماغ عن أن الأشخاص الذين لديهم تاريخ مرضي للصدمة الناجمة عن العلاقات (على سبيل المثال الإهمال وسوء المعاملة) يحدث لهم تخلف في نمو نصف كرة الدماغ الأيسر، وهذا النمو له أهمية قصوى في نمو اللغة الإدراكية واللغة التعبيرية. (Teicher, 2000).

كما أن الأطفال عندما يتعرضون مراراً للصدمات الناجمة عن العلاقات (وما يتلزام معها من ضغوط مزمنة) فإنهم يعرضون ذلك من خلال أنماط السلوك التي تهدف إلى ضمان البقاء على قيد الحياة. هذه الاستراتيجيات لديها القدرة على التدخل في التعلم الاجتماعي/ الوجداني خلال الفترات المهمة من نمو الدماغ الأيمن (Schore, 2001). كما أن مكونات التعلم الاجتماعي الوجداني تشمل الوعي الذاتي، والتعاطف، وتعرف الآخرين، التي تتأثر بسوء المعاملة الناجمة عن اضطرابات الاتصال في نمو الدماغ ووظيفته وتطوير التنظيم الذاتي والقدرة على التعبير عن المشاعر لآخرين. (Decety & Chaminade, 2003b, p. 591).

كما إن الأطفال الذين يفترضون إلى التشجيع لمناقشة الأحداث التي تستولي على مشاعرهم وأحاسيسهم المتصلة بهذه الأحداث قد يجدون صعوبة الكلمات التي تعبر عن هذه التجارب أو تهديدها. وهذا صحيح أيضاً فيما يتعلق بالأطفال الذين لم يتبين الآخرون حالاتهم الداخلية أو عواطفهم.

والأطفال الذين لا يقدم لهم مقدمو الرعاية المسؤولون عنهم نموذجاً للتعبير الوجداني والإقرار به، أو الذين قدموا نماذج سلبية في بداية الأمر ظهرت لديهم صعوبة في تعرف العواطف (Camras, Sachs-Alter, & Ribordy, 1996).

وعندما يفترض الأطفال إلى القدرة على تحديد مشاعرهم وتحديد بطرائق تقلل من محتثهم فإنهم قد يستمرون في محاولة تنظيم شدة عواطفهم من خلال وسائل أخرى. قد تشمل سلوكيات التهرب، الذهول، والميول الجسدية التي تسهم في كثير من الأحيان في المشكلات لداخلية (على سبيل المثال: الاكتئاب، والقلق) و/ أو الخارجية (على سبيل المثال، العدوان البدني وما يتص بالاضطرابات الجسمية). (Van der Kolk, 2005).

وفي دراسة للأطفال الذين تعرضوا لسوء المعاملة في عمر 2 و3 سنوات أحرأها «سنشيتي، وميريل» (Cicchetti & Lynch, 1995) وجد أن هؤلاء الأطفال كانوا أقل استخداماً للغة التي تعبر عن حالاتهم الداخلية، وأقل استخداماً للقواعد النحوية المعقدة، وحصلوا على أقل الدرجات في معايير اللغة التعبيرية مقارنة بأقرانهم من المرحلة العمرية نفسها الذين لم يتعرضوا لسوء المعاملة مثلهم. ومن المحتمل أن تكون إحدى نتائج التعرض للصدمة صعوبة التعبير الوجداني. كما توصف بذلك الأليكسيثيميا.



الفصل السابع

الذكاء الوجداني



الفصل السابع

الذكاء الوجداني

التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني:

امتدت الحذور التاريخية للذكاء الوجداني مدة تزيد عن ثمانين عاماً، وذلك حينما تحدث ثورن دايك (1920) عن الذكاء الاجتماعي كجزء لا يتجزأ من الأوجه المتعددة لمفهوم الذكاء.

وبالرجوع إلى التاريخ الطويل للأبحاث والنظريات التي تناولت الشخصية، نجد أن مصطلح الذكاء الوجداني ليس جديداً، كما إن القدرات المرتبطة به قد نُحِث منذ سنوات بعيدة. فرغم أن علماء النفس عندما بدأوا التفكير في الذكاء ركزوا على الجوانب المعرفية مثل الذاكرة، وحل المشكلة، فإنه على مر السنين كان هناك كثير من المنظرين الذين درسوا العلاقة بين الذكاء والوجدان بعدهما متكاملين وليساً متضادين. ففي الفترة من عام (1920-1930) عد ثورن دايك Thorndike أن القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية مظهر من مظاهر الذكاء، وسماه الذكاء الاجتماعي.

وفي عام (1940) عد وكسلر Wechsler أن الذكاء حاصل جمع الجوانب العقلية والجوانب غير العقلية. كما توجد إشارات لوكسلر (Wechsler, 1943) - بعض مقاييس الذكاء - عن أهمية إعادة تعريف الذكاء بعده توليفة من القدرات العقلية، والسمات الشخصية، أو السمات غير العقلية، ومن هنا كانت مقولته التعجبية: أليس من العقل أن تكون القدرات الوجدانية النزوعية مقبولة كعوامل في الذكاء العام؟ (خليل والشناوي، 2005).

وبعد الثورة المعرفية التي شهدتها السنوات الأخيرة من أواخر الخمسينيات وبداية الستينيات من القرن العشرين، تحول تركيز علم النفس إلى الكيفية التي يسجل بها العقل المعلومات ويخزنها، وإلى طبيعة الذكاء. ولكن الانفعالات والمواقف ظلت مستبعدة. وكانت الحكمة التقليدية بين علماء المعرفة تقول أن الذكاء يستلزم معالجة الوقائع على نحو صارم ويتسم بالبرود، وأنه ليس للمواقف محل في الذكاء، بل يقتصر دورها فقط على تعزيز صفو الحياة العقلانية.

وفي عام (1973) اقترح أبو حطب أن الذكاء دالة لنشاط الشخصية كلها، فالمعرفة والوجدان طرفان فيها ويقع بينهما الذكاء الاجتماعي، وقدم تصنيفاً مبكراً لأنواع الذكاء يتكون من ثلاث فئات هي: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني» (أبو حطب 1996، ص 167).

وفي عام (1980) أشار بوزان Buzan إلى التكامل بين الجانب العقلي والجانب الوجداني داخل

لفرد. حيث يظهر هذا التكامل ويتبلور من خلال الذكاء الانفعالي الذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة (عبده وعثمان، 1423، ص 249)

ثم قدم «جاردنر» (1983) نظريته المعروفة باسم نظرية الذكاءات المتعددة Multiple Intelligence في كتابه أطر العقل Frame of Mind طرح فيه سبعة أنواع للذكاء كانت كما يأتي

- (أ) - ذكاء اللفظي: يتضمن كيفية استخدام اللغة وفهمها.
- (ب) - ذكاء المنطقي الرياضي: يتضمن استخدام الأعداد وفهمها ودخال المنطق في ذلك.
- (ج) - ذكاء المكاني: هو القدرة على معالجة الصور الذهنية واجتياز الفضاء من حولنا.
- (د) - ذكاء الموسيقى: يتضمن القدرة على إعداد النغمات وتعرف طبقات الصوت.
- (هـ) - ذكاء الجسم الحركي: يتضمن القدرة على انسيابية حركة الجسم والتناسق الحركي.
- (و) - ذكاء الشخصية: يتضمن القدرة على الفهم والتعامل مع الآخرين بمهارة.
- (ز) - ذكاء الطبيعة: يتضمن إحساس الفرد بالرضا عن ذاته وقدراته، فإذا استطاع لشخص أن يلوم نفسه ويقومها بعد أن يسلك سلوكا غير مناسب، فيمكن أن نعدّه ذي ذكاء شخصي داخلي.

ويتضح أن الأنواع الثلاثة الأولى موجودة في اختبارات الذكاء المعروفة، أما الأنواع الأربعة المتبقية فلم تمثل في اختبارات الذكاء التقليدية (Buskist and Gerbing, 1995).

كما قدم جرينسبان في عام (1989) نموذجاً لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي. وفي هذا النموذج عرض جرينسبان مستويات تعلم الذكاء الوجداني:

- 1 - التعلم الجسدي Somatic Learning وفيه يتعلم الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات لحسية
- 2 - نتعلم بالنتائج Consequence Learning وهو مستوى يتعلم فيه الطفل لأفكار والمعاني.
- 3 - نتعلم التركيب التمثيلي Representational Structural ويحدث فيه أعلى درجات تعلم الافكار والمعاني والانفعالات (عبده، وعثمان، 1423، ص 247)

وفي عام (1990) نشر كل من سألوفي وماير (Salovey and Mayer) مقالاً بعنوان الذكاء الوحيد، وأشار فيه إلى أن الذكاء الوجداني هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه إرشاد التفكير وتخصيص القدرات التي تسهم في حل المشكلات. وكانا على دراية تامة بما سبق من عناصر الذكاء غير المعرفي، ووصفا الذكاء الوجداني على أنه نوع من الذكاء الاجتماعي

المرتبط بالقدر على مراقبة الشخص لذاته ولعواطفه وانفعالاته، ولعواطف وانفعالات الآخرين والتميز بينها، واستخدام المعلومات الناتجة عن ذلك في ترشيد تفكيره وتصرفاته وقراراته (Salovey and Mayer, 1990).

وفي عام (1995) قدم جولمان Golman أفضل ما كتب عن الذكاء الوجداني في كتابه الشهير لذكاء الوجداني الذي تناول فيه ما أسماه (بالعقل الانفعالي) وطبيعة الذكاء الوجداني والمجالات التي له دور فيها، ودوره في براعة الإنسان وتقدمه في مجالات الحياة العملية قياساً بالذكاء الأكاديمي الذي يبرز دوره في حياة الفرد التعليمية (Golman, 1995).

وفي الوطن العربي تحدث أبو حطب (1996) عن الذكاء الشخصي وتداخل مفهومه مع مفهوم جاردنر من حيث إنه وعي الفرد بذاته. إلا أن «أبو حطب» تحدث عن الدقة والمطابقة بين تقرير الفرد الذاتي عن مشاعره وبعض المحركات الموضوعية، حيث يمكن تقديره كمياً، كما إن نموذج «أبي حطب» نموذج معرفي عقلي وليس انفعالي على عكس نموذج جاردنر.

ويرى محمد وعبد العال (2005، ص 169) أنه رغم أن الدراسات العربية والأجنبية قد تصدرت مقدمتها بأن مصطلح الذكاء الوجداني يعد حديث العهد نسبياً في الدراسات العربية والأجنبية. وأنه بدأ في الظهور دراسات كل من سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) وبار-أون (Bar-On, 1996) وكتابتهما، وصدر كتاب جولمان (Goleman, 1995) عن الذكاء الوجداني، فإنه باستعراض الأدبيات النفسية حول هذا المجال، يمكن ملاحظة تعريفات تقارب في مضمونها ومحتواها ما انطوت عليه التعريفات الأجنبية. ولعل أهم هذه الأطروحات تلك المحاولة التي قدمها فؤاد أبو حطب (1973) حينما استهدف تفسير العلاقة بين المعرفة والوجدان في أثناء عرضه لنموذجه المعرفي الجديد لبنية العقل، الذي اقترح من خلاله ثلاثة أنواع للذكاء الإنساني: الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني؛ التي عمقت فكرة متصل (المعرفة-العاطفة). وقد استبدل أبو حطب في تحديثه وتعديله لأنواع الذكاء الإنساني (1983) بالذكاء الوجداني الذكاء الشخصي. أو ذكاء العلاقات داخل الشخص نفسه. ثم جاءت محاولة القطان (2005) حيث تعاملت مع مفهوم الذكاء الوجداني والاتزان الانفعالي في ثوب جديد.

مما سبق نستنتج أنه منذ إصدار دانيال جولمان Daniel Goleman كتابه الأول (1995)، أصبح مصطلح «الذكاء الوجداني» من أهم المواضيع انتشاراً وتداولاً بين دوائر الشركات العالمية الكبرى وكذلك نال الاهتمام نفسه على مستوى المؤسسات التعليمية إن كان في الجامعات وفي المدارس، وانتقلت العدوى إلى معظم الأقطار العربية، فسرعان ما عقدت الندوات وورش العمل وبرامج التدريب والترجمات وما إلى ذلك من نشاطات ترافق كل صرخة جديدة دون دراسة أو

تمحيص، ومن هذا المنطلق عاد الكلام عن الذكاء الوجداني مرة أخرى، وأود هنا أن أتصاخر إلى السياق التاريخي لتطور فكرة الذكاء الوجداني وما هو الذكاء الوجداني ضمن سياق. وما عناصره أو مكوناته، وأهميته فيما يتعلق بمكان العمل والدرس.

للذكاء الوجداني جذور ممتدة في مفهوم «الذكاء الاجتماعي» الذي أول من عرفه روبرت ثورندايك (Robert & Thorndike, 1920).

مفهوم الذكاء الوجداني:

من الترجمة الحرفية لمصطلح Emotional intelligence هو الذكاء الانفعالي، ولكني أن الوجدان أعم من الانفعال، حيث يعرف الوجدان Affect بأنه نوع من تحس أو الانفعال يرتبط بأفكار بسيطة يشمل: الحس، والانفعال، والمزاج الوقي للطباع والمشاعر، فالوجدان شمولية من الحالات الانفعالية المؤقتة، كما إنه تتوحد مع النزعات الفطرية والدوافع، وتر بالتكوينات النفسية الأخرى. لذلك فيفضل أن نطلق على هذا المصطلح الذكاء لوجداني.

وستتناول فيما يلي بعض تعريفات الباحثين للذكاء الوجداني:

يرى «سالوفي وماير» (Salovy and Mayer, 1990, p. 189) الذكاء الوجداني قدرة ability، فهو نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة انفعالاته وانفعالات الآخرين وتنظيمها: حتى يستطيع أن يميز في المعاملة بينهم واستخدام المعلومات المتولدة من ذلك في تفكيره وأفعاله.

ويعرف جولمان (Golman, 1995) الذكاء الوجداني بأنه «المهارات التي تساعد الأفراد لعيش بانسجام وتناغم مع الآخرين، التي يجب أن توضع موضع تقدير في سنوات المقبلة وتحت التكيف للأفراد» (Golman, 1995, p. 75).

ويحدد دانيال جولمان مكونات الذكاء الوجداني في خمسة مجالات، هي:

أ- وعي الفرد بذاته: يعني وعي الفرد بنفسه، وتعرف شعور ما وقت حدوته.

ب- إدارة العواطف: يعنى التعامل مع المشاعر تعاملأ ملائماً وهي تعني الوعي بالذات متف القدرة على تهدئة النفس والتفاعل مع القلق والمخاوف والحزن.

ج- تحفيز النفس: تعني توجيه العواطف: لتكون في خدمة الأهداف من خلال التحكم الذاتي الانفعالات والعواطف وتأجيل الإشباع ووقف الدوافع المكبوتة.

د- التعاطف: تعني الحساسية تجاه مشاعر الآخرين. وأهمية اكتساب احترامهم.

هـ توجيه العلاقات الإنسانية: تعني القدرة على إدارة عواطف الآخرين. والكفاءة الاجتماعية والمهارات المميزة التي تستلزمها هذه الكفاءة (جولمان، 2000، ص 68).

كما يعرف الذكاء الوجداني بأنه قدرة الفرد على الإصغاء للمثيرات، والقدرة على إصدار الاستجابات المناسبة لهذه المثيرات، وكذلك القدرة على تنظيم عواطفه. (Bernt. 1996, p. 5) كما يعرفه بار - أون (Bar On, 1997, p.4) على أنه «مجموعة المهارات. الاجتماعية والانفعالية، والشخصية، التي تؤثر على نجاح الفرد في مجابهة متطلبات البيئة».

كما يعرف ماير وسالوفي وكارسو (Mayer, Salovey & Causso, 2001, p. 267) الذكاء الوجداني بأنه «القدرة على تعرف معنى العواطف، والانفعالات، وأسباب المشكلات وحلولها على أساس من هذه العواطف، كما إنه يتضمن القدرة على إدراك الانفعالات وترميزها، وفهم المعلومات الخاصة بها وإداراتها».

كما إن الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على فهم أسباب الانفعالات واستخدامها في تحسين التفكير، والقدرة على إدراك العواطف بوضوح من أجل توليد الانفعالات التي تساعد التفكير. فهم الانفعالات والمعلومات الخاصة بها، وبالتالي المساعدة في تنظيم هذه الانفعالات من أجل زيادة النمو الوجداني والعقلي». (Mayer, Salovey & Causso, 2000).

ويرى كل من (Bastian, Burus & Nettelback, 2005) أن الذكاء الوجداني «قدرة تركيز على الفروق الفردية في العمليات المعرفية الخاصة بالمعلومات الوجدانية».

ويعرف أيضاً بأنه «القدرة على معالجة المعلومات المشحونة انفعالياً بكفاءة لاستخدامها في توجيه الأنشطة المعرفية مثل حل المشكلة والتركيز على تنشيط السلوكيات المطلوبة». (خليل والشناوي، 2005).

كما يعرف الذكاء الوجداني بأنه «مجموعة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الفرد على فهم مشاعره وانفعالاته، وسيطرته عليها جيداً، وفهم مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وحسن التعامل معهم، وقدرتهم على استغلال طاقتهم الوجدانية في الأداء الجيد، وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين» (السمادوني، 2007، ص 44 - 45).

ويعرفه (إبراهيم، 2010، ص 239) بأنه «قدرة الفرد على إدراك مشاعره وعواطفه وانفعالاته إدراكاً جيداً وفهمها وتنظيمها وإدارتها والتحكم فيها، والقدرة على توجيه الانفعالات لتحفيز الذات والعاطف مع الآخرين وتفهم مشاعرهم من خلال الإدراك الدقيق لانفعالاتهم، مما يسهل

لتواصل الفعال معهم وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة بما يحقق للمرد التكيف مع الظروف المحيطة والنجاح في مجالات الحياة المختلفة.

من خلال عرض التعريفات السابقة يتضح أن ماير وزملاءه يرون أن لذكاء الوجداني يتكون أربع قدرات أساسية هي: إدراك الانفعالات، واستخدام العواطف والانفعالات في تسهيل التفكر وفهم الانفعالات، وإدارتها.

كما يتضح أن جولمان ينظر إلى الذكاء الوجداني بَعْدَهُ مكوناً غير معرفي في طبيعته، وأنه يتضمن مكونات أخرى ترتبط بسمات شخصية؛ مثل التعاطف، وتحفيز النفس.

وبالنظر إلى تعريف بار-أون نجد أنه تحدث عن مصطلحات ومهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالطريقة التي يواجه بها الفرد البيئة المحيطة به؛ مثل التكيف، وتحمل المشقة، والمزاج العام، إلا أن خلال نظرة سريعة على التعريفات السابقة يتضح أن الذكاء الوجداني يتكون من قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين وذلك بعد إدراكها؛ ومن ثم القدرة على إدارتها للوصول الهدف المطلوب.

ومن خلال استعراض العديد من التعريفات التي تناولت الذكاء الوجداني خلافاً لـ (ناصر، 2003، ص 318) إلى أن مفهوم الذكاء الوجداني من المفاهيم الوليدة التي قوبلت بالقبول من العقبات كما حققت الكثير من النجاحات.

وقد تمثلت التحديات التي واجهت هذا المفهوم في:

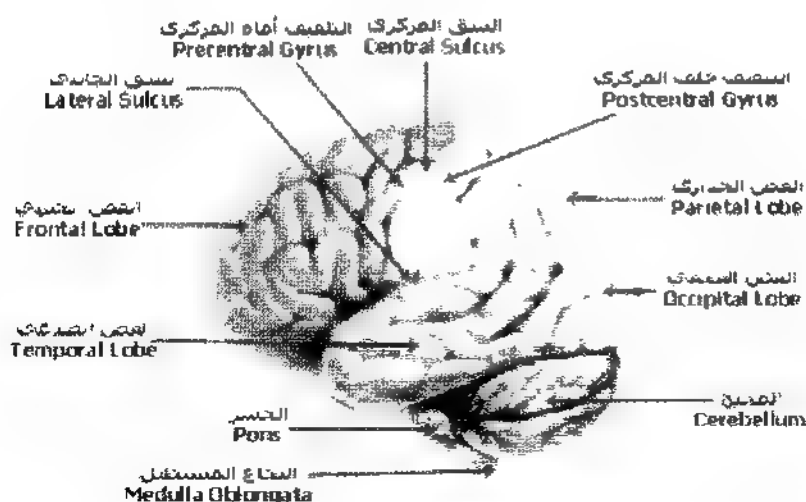
1. غموض المفهوم وندرة الدراسات التي أجريت فيه.
2. تعدد مسميات الذكاء الوجداني (الذكاء غير الأكاديمي، والذكاء غير المعرفي، والذكاء العقلي، وذكاء المشاعر، والذكاء الوجداني، والذكاء الانفعالي، والذكاء العاطفي).
3. النظر إليه على أنه من الصيغ البديلة لمفهوم الذكاء التقليدي وليس من الصيغ المكتملة له.
4. قضية استقلالية مفهوم الذكاء الوجداني عن غيره من أنواع الذكاء الأخرى.
5. نظرة الفكر الغربي لعقود طويلة من الزمن إلى عملية فصل العاطفة عن العقل التي أثارت ولادة هذا المفهوم وخروجه إلى الوجود.
6. أما عن النجاحات التي حققها مفهوم الذكاء الوجداني فتتمثل في

■ تحقيق التكامل بين مفهوم الذكاء ومفهوم العاطفة بعد أن اتسعت الهوة بينهما فترات طويلة.

■ أن هذا المفهوم قد أسهم في فهم طبيعة العلاقة بين الأنظمة المعرفية والأنظمة الوحدانية للتخصية.

الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني:

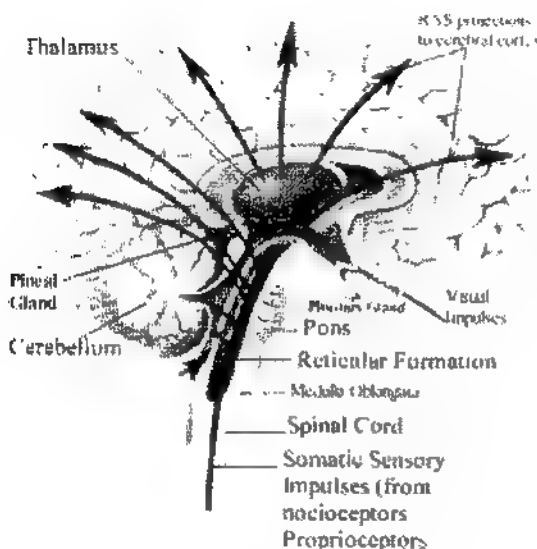
من أجل فهم الأساس البيولوجي للذكاء الوجداني يجب فهم بيولوجيا الانفعال و العواطف. وهذا يعنى فهم الميكانيزمات التي تقوم بها الأجزاء العصبية في أثناء العواطف والوجدان وتأثيرها على السلوك حيث توجد شبكات من التراكيب العصبية تتكامل مع بعضها لتحدث السلوك الانفعالي. فالأبنية العصبية من الجسم إلى الدماغ. وأيضا من الدماغ إلى أجزاء الجسم. فتلك الرسائل تساعد على إصدار العمليات الجسمية المصاحبة للوجدان والانفعال والأحاسيس التي تمر بنا بوصفها خبرات وتجارب، وهو جانب آخر من الوعي الإنساني، والمسئول عنه القشرة الدماغية. حيث تستثير الدوائر العصبية داخل الجهاز العصبي المركزي وتنظم وتكامل الاستجابات التي تصدر في أثناء الانفعال، وتشارك القشرة الدماغية (اللحاء) في تحديد البيانات الحسية، والسلوك التالي، وتقويمها، واتخاذ القرارات بشأنها، وتؤدي كل من الأفكار والتوقعات والمدرجات الناشئة هنا أدوارها في المحافظة على السلوك والمشاعر المصاحبة له أو العمل على القضاء عليها وتلاشيها (خاطر، 2010، ص 53)، ويمكن توضيح أجزاء الدماغ الإنساني وفصوص نصفى الدماغ من خلال الأشكال الآتية:



شكل 4، فصوص نصفى دماغ

Reticular formation الشبكي العنكبوني

هي عبارة عن تجمع نوعي من الخلايا العصبية، توجد في أعلى نهاية الحبل الشوكي أي توجد تلك لشبكة في الجهاز الطرفي Limbic system ويؤدي أداء مهماً في إحداث أي من عمليتي الكم والاستتارة أو ظهورهما. فتتدر وتنبه القشرة الدماغية إلى المعلومات الحسية العامة، ومن خلال الحنجر العنكبوني المركزي ترشح وتميز أهمية البيانات المتعلقة بالأحداث المستتيرة للانفعالات والعواطف المحتملة (Sert, Nickel and Azari, 2006)



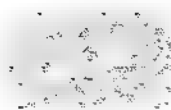
شكل ١: الشبكي العنكبوني

عندئذ تحت التكوينات الشبكية القشرة التي تؤدي دورها بإعطاء هذا الأمر استباهاها التام، تكون مستتيرة وعلى حذر عند مواجهه طارئاً ما: حتى تصدر الاستجابة الملائمة له (لسمادوي 2007، ص62).

ومجموعة التكوينات تحت القشرية Sub-cortical formation هي مجموعة من لدوا العصبية ذات العلاقات المتبادلة فيما بينها، وتقع في الجزء المركزي من الدماغ، وتؤدي دور تنظيمياً في كل من الانفعالات والدوافع، وعندما تمر المعلومات الحسية من خلالها وهي

طريقها إلى القشرة الدماغية، ترسل القشرة بدورها الرسائل إلى أسفل (أي تلك التكوينات) والهيپوثلاموس Hypothalamus أحد تلك التكوينات المسؤولة عن تنشيط الحهاز العصبي لمبتاوى، الذي يستثير الغدة الكظرية (فوق الكلوية) في أثناء حدوث الطوارئ. لأنه يؤدي دوراً في مساعر الانفعالات - الخوف والغضب والقلق مثلاً - والشكل التخطيطي التالي يوضح ذلك.

المعلومات الحمسية (البيئة المحيطة)

[illegible]

(السماذون، 2007)

كما إن الأبحاث الحديثة التي تناولت الجهاز العصبي أوضحت وجود أساس بيولوجي للقدرة على التعاطف كأحد السمات التي ينبغي أن يتحلى بها الشخص الدكي عاطفياً، وعلاوة على ذلك؛ فإن التحليل البعدي Meta analysis لثمانين دراسة أثبت أن الارتباطات العصبية للتعاطف تفترض أن التكوين الجبهي يبين التعاطف الإنساني باستخدام تجمعات مكابية متميزة وبشدة في الجزء الأوسط من الفص الأمامي بعيداً عن محور مستوى نقطة الالتقاء الداخلية

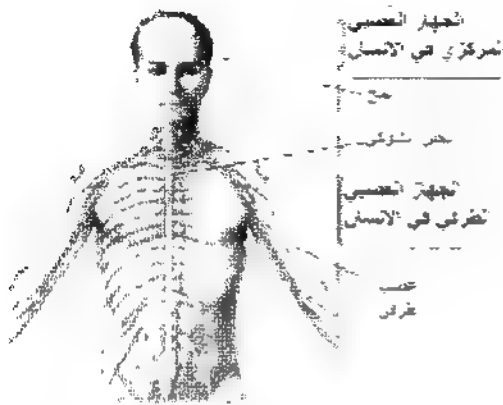
(Seitz, Nickel & Azari, 2006)

كما إن التكوينات ما تحت القشرية تسمى بالجهاز الطرفي Limbic system .

تَمَّهِارِ الْفَطْرَةِ:

يعد الجهاز الطرفي أهم أجزاء الدماغ المرتبط بالانفعالات وذات تأثير مهم على السلوك، ويعد

بابز (Papez, 1937) أول من وصف الجهاز الطريقي. ويعد الجهاز الطريقي الجزء من الدماغ له أهمية زائدة فيما يختص بالانفعال والسلوك الوجداني إضافة إلى حاهرين آخرين هما التكويني Reticular formation كما سبق ذكره - والهيبوثلاموس وهي على اتصال ببعضها وبالقشرة الدماغية وبأجزاء أخرى من الدماغ.



شكل ١٠ - الجهاز الطريقي ومكوناته

مكونات الجهاز الطريقي:

أ- حصان البحر (قرن امون) Hippocampus

يُعتقد أن حصان البحر - وهو جزء من الدماغ - له دور مهم يؤديه بشأن الذاكرة، والمدرجات الحسية، بمعنى آخر أن له علاقة واضحة ومهمة بتخزين الذاكرة الدائمة، كما أنه له دور مهم في ذاكرة الأحداث القريبة؛ ولذلك فإن أي تلف في هذا الجزء يؤدي إلى حدوث اضطراب شديد في ذاكرة الأحداث القريبة. كما إنه يؤدي دوراً في درجة انتباه الفرد ويقظته، بسبب علاقته بالتكوين الشبكي، كما أنه يعطي إشارات استرخائية توجه الأوامر إلى الجهاز العصبي غير الإرادي لتعطيل الاستجابة التي تتناسب وحاجة الجسم (جولمان، 2000، ص 35).

إضافة إلى ما سبق، فإن حصان البحر له دور مهم في السلوك الانفعالي حيث إنه يعطي استرخائية للهيبوثلاموس فيثبط هذا السلوك.

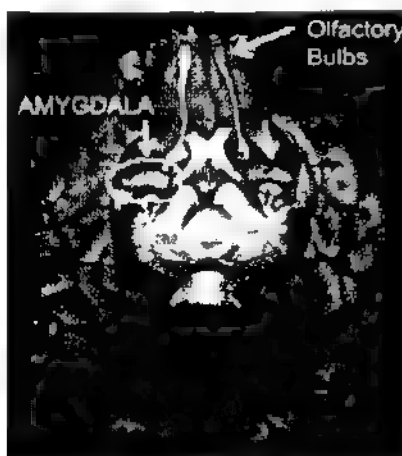
١ - جزء صغير يشغل جزءاً من المخ يقع تحت المهاد (hypothalamus) ذلك النحس المتصل بالسلوك الانفعالي الذي يوحد على جزء المخ



شكل (58) حُصَيَا اللوزة

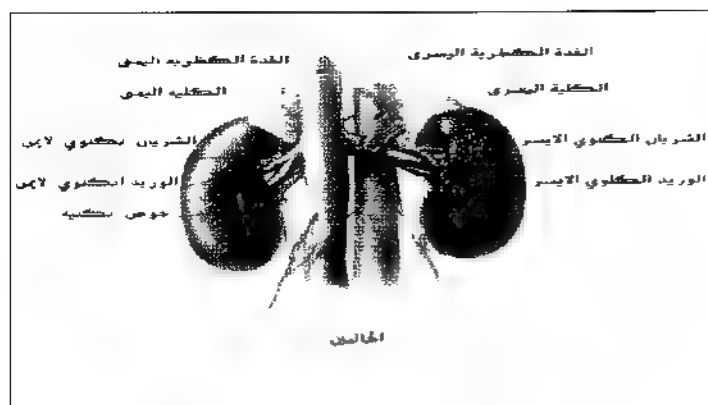
ب- اللوزة Amygdala

هي مجموعة من الأنواء تقع في الجزء الأمامي من القرن السفلي للبطين الجانبي من الفص الصدغي، واللوزة اسم أطلق على النواة اللوزية Amygdaloidal nucleus وهي كتلة صغير من الخلايا العصبية الموجودة في السطح الداخلي للفص الصدغي، وهذه النواة لها علاقة مهم بالانفعال ونوعه وشدته. وتعمل اللوزة كمستودع للانطباعات والذكريات الانفعالية التي لم نعيشها أبداً تمام الوعي (السمادونى، 2007، ص 66).



شكل (39) اللوزة

ووظيفة اللوزة معالجة المعلومات الذاتية الوجدانية كخبرة أو حدث ما، ووظيفة قرن آمون معالجة المعلومات الموضوعية لخبرة ما، أو حدث مثل. زمن حدوثه - أو محددات الموضوعية؛ وعلى ذلك فإن اللوزة وقرن آمون يشكلان معاً قوة الذاكرة من الناحيتين الذاتية والموضوعية (إبراهيم، 2010، ص 338).



شكل (41) الكلية

مما سبق يتضح أن السلوك الانفعالي يكون ناتجاً عن إثارة الجهاز العصبي غير الإرادي (الأتونومي)، Autonomic Nervous System بشقية السمبثاوى، ويتحكم الهيبوثلاموس في استثارة أو كف استثارة هذا الجهاز، فإما أن يحدث سلوك انفعالي أو يحدث كف للاستجابة الانفعالية. فالهيبوثلاموس ينظم العمليات العصبية والهرمونية فيما يتعلق بالتعبير الانفعالي كله.

النماذج النظرية المضرة للذكاء الوجداني:

بدأ اهتمام علماء النفس والأفراد العاديين منذ بداية تسعينيات القرن العشرين بمفهوم الذكاء الوجداني، وليس أدل على هذا الاهتمام من اختيار جمعية اللهجة الأمريكية لمصطلح للذكاء الوجداني من بين أكثر الكلمات والتعبيرات الجديدة المفيدة التي ظهرت في أواخر تسعينيات القرن العشرين.

وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت أن تحدد أبعاد هذا المفهوم وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى، كما ظهرت محاولات عديدة لبناء أدوات لقياس الذكاء الوجداني قياساً موضوعياً، ويمكن لقارئ أدبيات الذكاء الوجداني التمييز بين مدحليين أو تصوريين مختصين للذكاء الوجداني هما:

و لا النماذج المختلطة أو نموذج السمعة. The Trait Based Or Mixed Models.

ظهرت هذه النماذج على يد مجموعة من الباحثين: أمثال: جولمان (1995) وبار أون (1997).
ويفترض أن الذكاء الوجداني ليس مكوناً معرفياً في طبيعته، وإنما يتضمن سمات شخصية ومهارات مختلفة مثل: التعاطف والتكيف والدافعية... إلخ.

والنماذج المحتلطة تنظر للذكاء الوجداني بعده يتضمن مكونات غير معرفية، وخصائص شخصية، ولهذا سميت نماذج مختلطة، وفيما يلي عرض لهذه النماذج:

(أ) نموذج جولمان (1995) للذكاء الوجداني:

يرى جولمان أن الذكاء الوجداني مفهوم جديد ومختلف عن معامل الذكاء (IQ). ويرى أن مفهوم لذكاء الوجداني يمكن أن يصل إلى درجة مكافئة إن لم يتفوق مرات عديدة على معامل الذكاء، كما إنه يساعد على التنبؤ بالنجاح في الحياة أكثر من نسبة الذكاء المعرفية أو العقلية. ويرى «جولمان» أن الانفعالات في جوهرها دوافع لأفعالنا، وأن النتوء اللوزي في دماغ الإنسان هو مركز كل العواطف، فإذا انفصل النتوء اللوزي عن بقية أجزاء الدماغ تكون النتيجة عجزاً هائلاً عن تقدير أهمية الأحداث الوجدانية؛ وبالتالي يفقد الإنسان قدرته على التواصل مع الآخرين. ولقد أصدر «جولمان» عام (1995) مؤلفه الشهير الذكاء الوجداني متضمناً آراءه السابقة بالإضافة إلى العديد من الأبحاث والدراسات الطبية التي أجريت على الدماغ خلال العقدين الماضيين (خاطر، 2010).

كما يشير جولمان، (1995) إلى أن الناس يمكن تقسيمهم من حيث تناولهم لانفعالاتهم وحالاتهم الوجدانية إلى ثلاثة أنواع:

1 - النوعي باليذات Self Awareness وتعنى الوعي بالحالات الوجدانية المزاجية عند حدوثها. ويكون لدى هؤلاء الأفراد وعى وفهم بحياتهم الوجدانية. ويغلب وضوح العاطفة لديهم على السمات الأخرى للشخصية كافة. ويتميز هؤلاء الناس بالاستقلالية والثقة بالمحيط الخارجي والصحة النفسية الجيدة، والنظرة الإيجابية للحياة، وعدم الاستغراق، أو التأمل في المزاج السيء، أو عدم الاستغراق في الوسواس، والقدرة على الخروج من المزاج السيئ بسهولة. وتساعدهم يقظتهم العقلية على التحكم في انفعالاتهم.

2 - الاستغراق Engulfed ليستغرق هؤلاء الناس في مشاعرهم، ولا يستطيعون الهرب منها، فهم ليسوا على وعى جيد بمشاعرهم؛ كما إنهم ليس لديهم منظور واضح عنها، ولذا فهم لا يبذلون جهداً للخلاص من هذه المشاعر، ويشعرون بعدم قدرتهم على السيطرة على حياتهم الوجدانية.

3 - القبول Accepting يتميز هؤلاء بوضوح المشاعر، ويتقبلونها ولا يحاولون تغييرها.

وبصفة عامة، فإن جولمان يقسم الذكاء الوجداني إلى كفاءتين؛ هما: الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية، ويندرج تحت كل كفاءة بعدان، ويندرج تحت كل بعد عدد من المهارات يصل

احتمالي عددها إلى ثمان مهارات أساسية، كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكرى 42، موضح في الشكل الآتي: الذكاء الوجداني لدى جولمان (Goleman, 1995)

لخص جولمان (2000، صص 68-69) مكونات الذكاء الوجداني في خمسة مكونات هي:

(1) معرفة الفرد بانفعالاته Knowing One's Emotions

(2) إدارة الانفعالات Emotional Management

(3) تحفيز الذات Self Motivating

(4) إدراك انفعالات الآخرين أو التعاطف Empathy

(5) توجيه العلاقات الإنسانية Human Relationship

ويتفق جولمان Goleman مع ما توصل إليه بار أون Bar-On من أن الذكاء الوجداني يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية. ويرجع الفضل إلى جولمان في نشر مفهوم الذكاء الوجداني. وذلك من خلال كتابه الذي نشر عام (1995) بعنوان «الذكاء الوجداني» (حسين وحاد الله، 2004، ص 288).

واستمر جولمان Goleman في دراسة الذكاء الوجداني. فأصدر كتاباً بعنوان «العمل مع الذكاء الوجداني» عام (1998) عرفه بأنه «القدرة على معرفة مشاعرنا ومشاعر الآخرين. وحمز د فعبنت ومعالجة، بفعالاتنا جيداً داخل أنفسنا وفي علاقتنا مع الآخرين» وقد فيه نموذجاً حديثاً للذكاء الوجداني تضمن الكفاءات الآتية: (محمود، 2002، ص 240).

1 - الكفاءة الشخصية وتتضمن: (الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية).

2 - الكفاءة الاجتماعية: وتتضمن: (التعاطف، والمهارات الاجتماعية).

(نموذج بار-أون 1997) للذكاء الوجداني

عرف بار أون (Bar-On, 1997, p.14) الذكاء الوجداني بأنه «تنظيم من المهارات والكفاءات الشخصية والاجتماعية (غير المعرفية) التي تؤثر في قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المتطلبات البيئية والضغط»، وهو بذلك يركز على آثار الذكاء الوجداني ونتائجه، ووفائه بمتطلبات النجاح في الحياة العملية. كما اتفق بار-أون Bar-On مع تعريف ماير Mayer ومساعديه في أن مفهوم الذكاء الوجداني ينتمي إلى ميدان الإمكانيات العقلية أو القدرات، إلا أن هذه القدرات هي وجدانية معرفية.

وقدم بار-أون Bar-On في عام (1997) تصوراً متعدد الموامل يقوم على مجموعة من (15) مركبة عاملية، وهذه المركبات - كما يذكر بار-أون (Bar-On, 1997, p. 6) هي:

أولاً - المكونات الشخصية الداخلية Interpersonal Components: وتتكون من مجموعة القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح وهي: (الوعي بالذات الوجدانية، والتوكيدية، وتقدير الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية).

ثانياً - مكونات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal Components: وتتكون من مجموعة الكفاءات التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة ذات تأثير إيجابي على الآخرين، وهي: (التعاطف والمسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية مع الآخرين).

ثالثاً - مكونات القدرة على التوافق (التكيفية) Adaptability Components: وتتكون من مجموعة من الكفاءات التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة وهي: (اختبار الواقع، والمرونة، وحل المشكلات).

ر بعاً مكونات إدارة التوتر Stress Management Components هي مجموعة القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات وهي: (تحمل التوتر، وضبط الاندفاع)

حامساً مكونات المزاج العام General Mood Components: مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها وهي: (التفاؤل، والسعادة)

مما سبق يتضح: أن بار-أون يرى أن الذكاء الوجداني يتضمن مهارات وقدرات غير معرفية، فهو أقرب إلى نموذج الشخصية، وأبعد من أن يكون نموذجاً لتفسير الذكاء الوجداني (Bar-On, 1997)

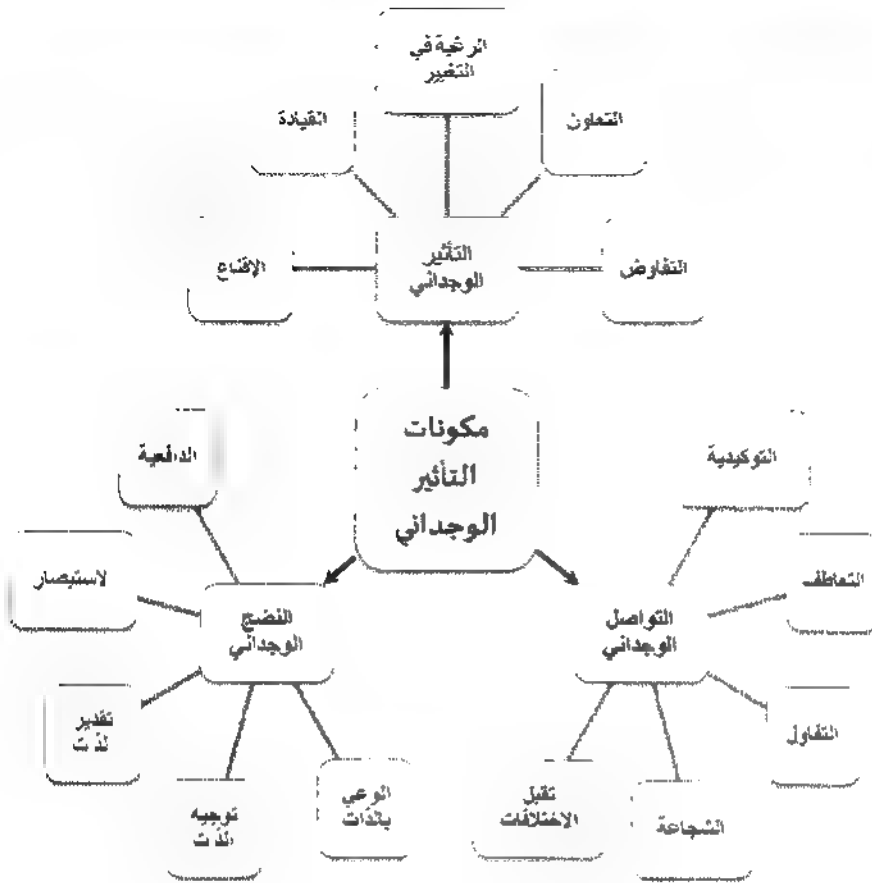
(ج. نموذج القضان 2005)

يتكون هذا النموذج من ثلاثة مستويات، بينهم تفاعل متبادل ومستمر، وهي كما يأتي:

1 - النضج الوجداني Emotional Maturity يعد الأساس الذي تقوم عليه مكونات الذكاء الوجداني، ويظهر النضج الوجداني لدى الفرد من خلال كمية الطاقة الوجدانية تحت تطرف (لأنا)، أو ما يعرف بالاقتصاديات النفسية. وهذه الطاقة هي التي تجعل الفرد قادراً على التعايش مع الضغوط والإحباطات والصراع، ويتمثل النضج في: (الوعي بالذات وتوجيه الذات وتقدير الذات والاستبصار والدافعية).

2 - التواصل الوجداني Emotional Communication يمثل الحلقة الوسطى بين النضج الوجداني والتأثير الوجداني، ويكون بشقية اللفظي وغير اللفظي، وحتى يكون الفرد على درجة عالية من التواصل الوجداني لابد أن يفهم وجدان الآخرين ويقدر رؤيتهم ويتكون من: التوكيدية والتعاطف والتفاؤل والشجاعة وقبول الاختلاف مع الآخرين.

3 - التأثير الوجداني Emotional Effectiveness يمثل قمة الطرح النظري للذكاء الوجداني فقدرات التأثير الوجداني تمثل أعلى درجات الذكاء الوجداني: لأن هذه القدرات لا تقف عند مجرد التعامل الجيد مع الآخرين، بل تمتد لتشمل تغيير البيئة المحيطة بما في ذلك العنصر البشري. ويتكون من: الإقناع، والقيادة، والرغبة في التغيير، والتعاون، والتفاوض، وهذه المستويات تؤثر وتتأثر ببعضها البعض، ويمكن تمثيلها في الشكل الآتي:



شكل (١) مكونات الذكاء الوجداني في نموذج المصطنع

ورغم أن نموذج بار-أون Bar-On، ونموذج جولمان Goleman متشابهان إلى حد كبير، فإنهم مختلفان حول عدد من النقاط المهمة:

1. يعد نموذج بار-أون Bar-On أكثر تعقيداً من نموذج جولمان Goleman في تأكيداتته على الفوائد الجوهرية والمهمة المصاحبة لزيادة الذكاء الوجداني.
2. حصص نموذج بار-أون Bar-On للعديد من الأبحاث والدراسات العلمية، كما اعتمد في نتائجها على العديد من الأبحاث السابقة أكثر من نموذج جولمان Goleman.
3. يخاطب النموذجان نوعين مختلفين من الأفراد، فالمهتمون بنموذج جولمان Goleman يعملون في الحقل الاقتصادي والصناعي، بينما المهتمون بنموذج بار-أون Bar-On يعملون في المجال التربوي. (حسين وجاد الله، 2004، ص 290).

نابا: نموذج الذكاء الوجداني بعده قدرة عقلية: Ability based model

يتبنى هذا النموذج الحالة الشعورية التي تتضمن الاستجابات الفسيولوجية والمعرفية، التي تمتد المرء بالمعلومات الخاصة بالعلاقات. ويشير الذكاء في هذا النموذج إلى القدرة على الاستنتاج الصحيح للمعارف والمعلومات. على سبيل المثال: الذكاء اللفظي يتعلق بالقدرة العقلية على التفكير واستنتاج المعلومات اللفظية والمعرفة اللفظية، بهدف تحسين التفكير. والذكاء المكاني يتعلق بالقدرة العقلية على الاستنتاج والتفكير في المعلومات المكانية بهدف تحسين التفكير (Mayer, Salovey & Causo, 1999).

وتتضمن نظرية ماير وسالوفي أفكاراً أساسية مستمدة من الذكاء والانفعال. فمن الذكاء تأتي الفكرة بأنه يتضمن القدرة على الاستدلال المجرد، ومن الانفعال تأتي الفكرة بأنها إشارات تنقل معاني منتظمة وقابلة للإدراك حول العلاقات بين الأفراد (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarcniusc, 2003).

ووفقاً لهذا النموذج: فإن الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة القدرات المعرفية التي تتميز عن أبعاد الذكاء التقليدية التي تسهل: الإدراك، والتعرف، والترميز، وفهم الانفعالات وتنظيمها من أجل تدعيم النمو الوجداني والعقلي.

ولقد قدم لنا ماير وسالوفي، (1997) نموذج الفروع الأربعة للذكاء العاطفي The Four Branch Model Of Emotional Intelligence، ويفترض هذا النموذج أن الذكاء الوجداني، يتضمن القدرات الآتية:

أ. إدراك الانفعالات EP Emotions Perceiving

يُعرف (Ciarrochi & Bajgor, 2001) إدراك الانفعالات على أنه «القدرة على الإدراك والتمييز بين انفعالات الفرد أو الآخرين اعتماداً على الموقف والمشيرات التي تختلف وجهتها باختلاف فهم الجماعات الثقافية المختلفة لانفعالاتها».

وإدراك الانفعالات يتضمن القدرة على ملاحظة الانفعالات، سواء التي تحدث داخل الفرد أم في البيئة، المحيطة كما يتضمن القدرة على التعبير عنها تعبيراً جيداً في مواقف الاجتماعية المختلفة. فإدراك العواطف يساعدنا في التفريق بين الفوائد أو المخاطر المحيطة بالفرد. وربما تظهر هذه القدرة في التكيف مع الضغوط من خلال توجيه الانتباه إلى أسباب هذه لصغوط في البيئة (Lyons & Schneider, 2005).

ولقد تخصصت أبحاث العواطف والانفعالات بعد الثورة البيولوجية في 'السوك غير للمط' فالفطرة على الإدراك الواضح للانفعالات سواء في وجوه أم أصوات الآخرين يمينا بدة مه لفهم أفضل للانفعالات والعواطف. (Mayer and Salovey , 1997, p.5)

ويمكن فهم إدراك الانفعالات والتعبير عنها عن طريق إدراك التفيض المقابل له وهو يعرف «بالأليكسيثيميا» ويقصد بها عجز الفرد عن إدراك انفعالاته والتعبير عنها تعبيراً لمط وقد ابتكر سالوفى مصطلح «الأمية الوجدانية» (1972). وهو يشير إلى الاشخاص الذين يفتقرون بالكلمات التي يعبرون بها عن مشاعرهم، فليست مشكتهم في أنهم لا يشعرون بل أنهم يعجزون عن التعبير عن مشاعرهم بالكلمات. ويجدون صعوبة في التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسدية. أما فيما يتعلق بإدراك انفعالات الآخرين فيقسم إلى الإدراك اللفظي، وذلك من خلال الوجه، حيث أنه المركز الرئيس الذي يعكس الحال المزاجية للفرد وهناك اختلافات فردية في القدرة على معرفة الحال المزاجية للطرف الآخر من خلال تعال الوجه. أما القسم الثاني فهو التعاطف، وهو القدرة على إدراك مشاعر الآخرين واسترجاع الخبرات في نفسه. (إبراهيم، 2010، ص 278).

ب- استخدام الانفعالات في تسهيل التفكير (Facilitating Thoughts Or Cognitive (FC

تعني قدرة العواطف والانفعالات في قيادة النظام المعرفي وزيادة التفكير، فامتلاك فرد جيد للمدخلات الوجدانية أو الانفعالية يساعد في التفكير مباشرة باتجاه الأحداث التي هي الحقيقة مهمة، وذات صلة بالموضوع الأصلي. كما اكتشفت بعض الأبحاث أن العواطف في حدوث الإبداع، فالمزاج الجيد الإيجابي يزيد قدرتنا على التفكير الإبداعي. (Mayer and Salovey, 1997) والشكل التالي يوضح نموذج لهذا المعنى:



ويقترح ماير وسالوفى أن الانفعالات تستخدم كدافع للفعل من خلال الاستياء غير لمب والتعامل مع معارف الفرد لحل المشكلات (Shanta, 2007, p.47).

ويُعرف توظيف الانفعالات بأنه القدرة على استخدام العواطف وتوليدها بحيث تساعد العمليات المعرفية لدى الأفراد المرتفعين في القدرة على تكامل كل من العواطف والجوانب المعرفية. فيمكنهم استخدام العواطف الإيجابية لزيادة الإبداع ومعالجة المعلومات معالجة أكثر اسدلالاً وفائدة، وبمجهود أقل. ويذكر أن كلا من إدراك الانفعالات EP واستخدام الانفعالات في تسهيل التفكير FC يكونان معاً منطقة الخبرة للذكاء الوجداني، التي تتضمن إدراك العواطف واستخدامها من دون حاجة إلى فهمها. (Lyons & Schneider, 2005).

ج فهم الانفعالات: Emotional Understanding (EU)

يري ماير وسالوفي أن فهم الانفعالات يتضمن استيعاب معاني الانفعالات، مع القدرة على التفكير في أسباب هذه المعاني، كما أن فهم الرسائل الانفعالية، وردود لأفعال المرتبطة بها أحد أهم جوانب هذه القدرة. وفهم الانفعالات يعني أن العواطف تنقل المعلومات، فالسعادة تشير إلى لرغبة في الارتباط بآخر، والغضب يشير إلى هجوم الآخر، والخوف يشير إلى الهرب، وكل انفعال ينقل نوع الرسالة الملائمة له، وردود الفعل والاستجابة التي تتلاءم مع هذه الرسالة. (Mayer & Salovy, 1997, p. 10).

ويعرف فهم الانفعالات بأنه «القدرة على تعرف الانفعالات وأسبابها وتوابعها». كما إن متلاك لقدرة على فهم الانفعالات يكون أكثر فائدة في أثناء الضغوط، وهو يسهل مصدر الاستجابات الضاغطة بسرعة - يتضمن العاطفة- والذي يمكن أن يوجه الانتباه مباشرة إلى حال الإحباط المعاشة والبحث عن كيفية مواجهة مصدر الضغوط (Lyons & Schneider, 2005).

ويصفه عامة، فإن ماير وسالوفي (Mayer & Salovy, 1997) يقسمان فهم الانفعالات إلى ما يأتي:

- القدرة على تحديد الانفعالات وإدراك العلاقات بين الكلمات والانفعالات نفسها؛ كالعلاقة بين مشاعر الفرد السارة والحب.

القدرة على تفسير المعاني التي تنقلها الانفعالات مثل: انفعال الحزن يصحبه اليأس.

لقدرة على فهم المشاعر المعقدة المتناقضة مثل: المشاعر التلقائية للحب. والكره والهلع كمزيج من الخوف والدهشة.

القدرة على إدراك التحولات بين الانفعالات مثل: التحول من الغضب إلى الرضا، أو من الغضب إلى الخجل. (إبراهيم، 2010، ص 283)

د إدارة الانفعالات (EM) Emotional Management

إن التعامل مع المشاعر لتكون ملائمة قدرة تُبنى على الوعي بالذات كما نعني القدرة على تهدئة النفس والتخلص من القلق الجامح، والتهجم وسرعة الاستثارة، ونتائج لفشل مع هذه المهارات الوحدانية الأساسية. إن الذين يفتقرون إلى هذه القدرة يظل كل منهم في حال عراك مستمر مع الشعور بالكآبة. أما الذين يتمتعون بها فهم ينهضون من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة أكبر. ويمكن بعد فهمها وفهم المعلومات المتعلقة بها. يتمكن الفرد أن يكون تحت تحكم اختياري ويحاول تذكر الانفعالات غير المؤلمة ويستبعد الانفعالات السلبية المؤلمة؛ ومن هنا يعظم الفرد استجاباته من أجل وصوله إلى أهدافه (Mayer & Salovey, 1997, p.10).

وعلى هذا فإن هذه القدرة تتضمن القدرة على إدارة الانفعالات الشخصية الذاتية والقدرة على إدارة انفعالات الآخرين.

ويلاحظ أن إدارة الانفعالات الشخصية تتضمن القدرة على التكيف ومواجهة المشاعر الضاغطة باستخدام إستراتيجيات تنظيم الذات التي تتولد في أثناء هذه الحالات الانفعالية أما إدارة انفعالات الآخرين، فهي القدرة على إعادة الأحداث الممتعة وترتيبها لآخرين وإخفاء المشاعر السلبية من أجل تجنب إيذاء مشاعر الآخرين، والعمل على جعل الآخرين يشعرون بتحسن عندما يكونون في وقت الحزن (Ciorrochi; Chan & Bajgor, 2001).

فهذه المهارة تتضمن القدرة على تغيير مزاج الفرد من خلال الفعل والسلوك و لقدرة على تنظيم الأفعال الوجدانية مع الآخرين هي النقطة الحرجة في هذه المهارة (Shanta, 2007, p.47).

كما تعني إدارة العواطف والانفعالات القدرة على المحافظة، أو تغيير الاستجابات الوجدانية الانفعالية، سواء داخل الفرد نفسه أم الآخرين (ريادة الانفعالات، لإيجابية واستبعاد السلبية) فالقدرة على تغيير الاستجابات الوجدانية ربما تكون أكثر فائدة في أثناء الضغوط، ولا سيما في المرحلة الأخيرة منها، فالأفراد الذين يستطيعون إدارة انفعالاتهم ربما يكونون أكثر قدرة على التغيير أو المحافظة على تلك الانفعالات، وذلك كما تقتضي الحاجة، وذلك من أجل تسهيل التكيف في المواقف الضاغطة، كما إن كلاً من فهم العواطف، FL، وإدارة العواطف EM، يكونان معاً استراتيجيتين مهمتين لتنمية الذكاء الوجداني، وهما أكثر فائدة في الاستجابة للضغوط. أي أن منطقة الخبرة السابق ذكرها أكثر فائدة في تركيز الانتباه عند الحاجة. (Lyons & Schneider, 2005).

من الواضح بعد عرض النماذج السابقة أن الفرق الرئيس بين نموذج القدرة والنموذج المختلف يرجع إلى اتجاه الباحثين في دراسة الذكاء الوجداني. فتمودج القدرة يحاول فئة من الباحثين في

تعريف المهارات وقياسها، بينما النماذج المختلطة يكون البحث فيها عن تأثيرات سمات وخصائص بجمعية معينة. (Shanta, 2007, p.47)

قياس الذكاء الوجداني: Measures Of Emotional Intelligence

كان من نتيجة اختلاف النماذج التطويرية المفسرة للذكاء الوجداني، سواء التي بطرت إلى الذكاء الوجداني بعده تزاوجاً بين قدرات إدراكية وسمات شخصية، وتعر عن هذه النظرة النماذج المختلطة، أو التي تناولته بعده قدرة معرفية مثل الذكاء العام أسفرت عن ظهور اتجاهين أو نوعين منفصلين من المقياس: أحدهما: يسمي المقياس المختلطة التي تركز على الأداء النموذجي النمطي تحت ظروف خاصة بالاختبار، والنوع الآخر يسمي مقياس القدرة التي تركز على أقصى أداء معرفي يصل إليه مستخدم الاختبار. (Bradberry & Greaves, 2005, p.75).

أ: المقاييس المختلطة:

تقاس مكونات الذكاء الوجداني في النماذج المختلطة بمقاييس تقدير ذاتي، ومن هذه المقاييس مقياس نسبة الذكاء الوجداني (EQ) لجولمان. حيث يتناول القدرات الوجدانية، والعلاقات، والمنافسات الاجتماعية العامة، ويضم المقياس مقاييس فرعية: مثل: تعرف مشاعر الآخرين، وتحفيز النفس، والتعاطف... الخ. وأيضاً مقياس تورنتو Toronto Alexithymia Scale حيث يقيس الفروق الفردية في صعوبة تعرف المشاعر والتمييز بينها وبين الأحاسيس الجسدية للإثارة الوجدانية، فالأفراد المصابون بالعمى القرائي يجدون صعوبة في تخيل مشاعر الآخرين: وبالتالي لا يشعرون بالتعاطف معهم وغير فعالين في معالجة الحالات الوجدانية للأفراد الآخرين، كما يوجد مقياس آخر، وهو قائمة بار-أون لنسبة الذكاء الوجداني The Bar-on emotional quotient inventory الذي يتكون من مائة وثلاث وثلاثين فقرة تقيس مجموعة من السمات التي ترتبط ارتباطاً كبيراً بالشخصية. حيث يقيس خمسة أبعاد للذكاء الوجداني.

جدول (٤) أبعاد الذكاء الوجداني ومقاييسه الفرعية في قائمة بار-أون لنسبة ذكاء الوجداني

المقاييس الفرعية

البعد

المهارات داخل المرء	الوعي بالذات، والتركيزية، واعتبار الذات، وتحقيق الذات، والاستقلالية
مهارات لعلاقات مع الآخرين	العلاقات الشخصية، والمستويات الاجتماعية، والتعاطف
المكيف	المرونة، واختبار الواقع، وحل المشكلات.
إدارة الضغوط	ضبط الاندفاع، وتحمل المشقة.
إخراج العام	التماثل، والتساعده

بالإضافة إلى اختبار سكوت للذكاء الوجداني Schulte emotional intelligence scale الذي يتألف من ثلاث وثلاثين عبارة تقريرية أو مقردة، فقد أظهر التحليل العاملي أن كل عبارات المقياس تقع تحت عامل واحد بشكل دال. يمكن أن نطلق عليه الذكاء الوجداني، كما إن لمقياس يتكون من أربعة أبعاد هم:

1. عامل الإدراك ويتكون من عشرة بنود.
 2. عامل إدارة التحكم في المشاعر الشخصية الذاتية ويتكون من تسعة بنود.
 3. عامل إدارة انفعالات الآخرين ويتكون من ثمانية بنود.
 4. عامل الاستفادة من الانفعالات ويتكون من ستة بنود. (Ciorrochi: chan & Bajgor, 2001)
- تلك كانت أهم مقاييس التقرير الذاتي الخاصة بالنماذج المختلطة، إلا أنها تعرضت للنقد والهجوم، وسوف نتناول هذه النقطة بعد الانتهاء من عرض مقاييس القدرة.

ب: مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة:

قدم ماير وسالوفي (1997) مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل the multi-factor emotional intelligence لقياس المكونات الأربعة للذكاء الوجداني - السابق ذكرها - إلا أن هذا المقياس عانى من بعض المشكلات السيكمترية التي تتعلق ببنائه العاملي، وطريقة تصحيح وحساب ثبات الاختبار (Palmer, 2005).

وتلافياً للعيوب السابقة طُوِّرَ المقياس ليصبح اسمه مقياس ماير وسالوفي وكارسو للذكاء الوجداني The Mayer, Salovey and Caruso Emotional intelligence test (MSCEIT). أن الطبعة الأولى من المقياس تكونت من مائتين واثنين وتسعين عبارة، وتقيس اثني عشر مقياساً فرعياً، ثم طهرت الطبعة الثانية من المقياس V.2 عام 2002 لكنها لم تحتوي على أية بنود جديدة وإنما تكونت من مائة وواحد وأربعين بنوداً وثمانية مقاييس فرعية، ولقد استحدثت هذه النسخة من حل الفائدة العلمية، وكثرة استخدامها في الأبحاث. وذلك بعد اختصار عدد البنود مما يجعل استخدام الاختبار أكثر سهولة ومرونة (Palmer, 2005).

ويقاس المقياس الأبعاد الأربعة في نظرية ماير وسالوفي وهي:

- 1) إدراك الانفعالات: يقاس من خلال الوجوه والصور. ففي اختبار الوجوه يرى المفحوص صور فوتوغرافية لوجوه. ويطلب إليه الإشارة إلى درجة العاطفة وذلك على مقياس متدرج. أما اختبار الصور فيشبهه باستثناء أن التأثيرات عبارة عن تصميمات مجردة وطبيعية. ويتم مقياس الاستجابة من وجوه كرتونية تعبر عن درجات متنوعة لعواطف معينة.

2) استخدام الانفعالات في تسهيل التفكير، وتوظيف الانفعالات. يقاس من خلال مقياس التسهيل والإحساسات، وفي اختبار الإحساسات فإنه يطلب من المفحوص أن يتخيل عواطف معينة وأن يشير إلى الأحاسيس المختلفة المرتبطة بها؛ مثل: تخيل الشعور بالإحباط، وإلى أي حد تشبه مشاعر الإحباط أحاسيس: (البطء، والحرارة،... إلخ)، أما في اختبار التسهيل فيطلب من المفحوص الإشارة إلى عواطف معينة تساعد في السلوكيات والمهام المعرفية.

(3) فهم العواطف: يقاس من خلال مقياس التغيرات، ومقياس المزج أو الخلط. حيث يطلب إلى المفحوص في هذا مقياس تعرف الانفعالات التي توجد أو تدمج أكثر من شكل للمشاعر المعقدة. أما مقياس التغيرات فيطلب فيه إلى المفحوص تعرف الانفعالات التي تحدث نتيجة تعزيز وتقوية مشاعر معينة.

(4) إدارة الانفعالات: تقاس من خلال مقياس إدارة الانفعالات ومقياس العلاقات الوجدانية، ففي المقياس الأول يطلب إلى المفحوص الإشارة إلى أقل الأفعال فاعلية في تنظيم أمزجة وانفعالات معينة، وبالمثل في مقياس العلاقات الوجدانية، فإنه يطلب إلى المفحوص اختيار أقل الأفعال فاعلية في مساعدة الشخص في تنظيم العلاقات مع الآخرين وإدارتها. (Palmer, 2005).

مما سبق يلاحظ أن هناك نوعين من المقاييس الخاصة بالذكاء الوجداني، بناء على منظور القدرة: وهما: مقاييس التقرير الذاتي، والمقاييس الأدائية، أو مقاييس الذكاء الوجداني كقدرة، إلا أن مقاييس التقرير الذاتي تشوبها العديد من المشكلات والعيوب، ومعاناتها من ثباتاً ضعيفاً، وترتبط أكثر بمقاييس الشخصية الكبرى. (Ciorrochi, Chan & Caputi, 2000 . p.541)

الذكاء الوجداني وارتباطه بالإبداع الوجداني

يتداخل مصطلح الذكاء الوجداني في معناه مع بعض المصطلحات الأخرى، مثل لإبداع الوجداني Emotional Creativity والذكاء الاجتماعي، والاتزان الوجداني، والمعرفة الانفعالية. وسنوضح هنا هذه المفاهيم لتمييزها عن الذكاء الوجداني.

يعرف أفاريل وكنوليس (Averill & Knowless,1991) الإبداع الوجداني بأنه، تطور الأعراس والسلوكيات الوجدانية وتميزها بالجدة، والتأثير، والأصالة.

فالإبداع الوجداني كما يتضمن التعريف سلوكيات عاطفية جديدة ومتنوعة ومنظورة. يرى أفاريل وكنوليس أنه من أجل فهم الإبداع الوجداني لا بد من فهم شبكة السلوكيات والأعراس الانفعالية.

ويرى فاريل وكنوليس أن الشخص المبدع عاطفياً يتميز بقدرته على وصف انفعالاته الداخلية والتعبير عنها. كما إنه يعطي اهتماماً كبيراً لكشف معني الخبرات التي يتميز بها، التي هي الأساس في الإبداع الوجداني. كما إنه يعطي اهتماماً كبيراً وتفكيراً عظيماً في مشاعر الآخرين وسلوكياتهم كما إنه يشعر بالتحدي عندما يرى الآخرون دموعه، ولديه ميلاً نحو البحث عن السمات التنافسية. سواء في نفسه أم في الآخرين، وبصفة عامة يرى أفاريل وكنوليس أن الإبداع الوجداني هو النظر للعواطف نفسها بعدّها إنتاجاً إبداعياً. (Averill & Knowless, 1991).

يتضح مما سبق، التشابه بين مصطلح الإبداع الوجداني، والذكاء الوجداني، إلا أن شروط الإبداع الوجداني ومكوناته مختلفة عن شروط الذكاء الوجداني ومكوناته، فالإبداع الوجداني يشترط الجدة والأصالة والتأثير في الاستجابة الوجدانية، وهذا ليس شرطاً من شروط الذكاء الوجداني.

كما أن ماير وزملاءه حاولوا تصديق على أن مفهوم الانفعال في الإبداع الوجداني يقوم على افتراضات مختلفة عن مفهوم الانفعال في الذكاء الوجداني، ولكن هذا لا يعني أن أيّاً من المفهومين أكثر تقييداً من الآخر، أو أن الاثنين متعارضان بشكل عام (Averill, 2004).

وأجرى ليونس وشنايدر (Lyons, & Schneider, 2005) دراسة هدفت تعرف علاقة الذكاء الوجداني بحالات عجز التعلم والإبداع، وتكونت العينة من (75) طالباً في المرحلة الابتدائية، واستخدما مقياساً للذكاء الوجداني وآخر للإبداع، وأهم ما توصلت إليه الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الدرجة على الذكاء الوجداني وعجز التعلم، بينما أسفرت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال بين الذكاء الوجداني وقدرات الإبداع، وكانت الإناث أكثر من الذكور في كل من الذكاء الوجداني وقدرات الإبداع.

أجرت «فوقية راضي» (2001) دراسة بعنوان الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة، وهدفت إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي، وتعرف الفروق بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في كل من التحصيل الدراسي وقدرات التفكير الابتكاري، وتكونت عينة الدراسة من (289) طالب جامعي منهم (135) ذكر و (154) أنثى بمدى عمر من (19 إلى 25) سنة، واستخدم اختبار لذكاء الوجداني واختبار القدرة على التفكير الابتكاري. وأوضحت النتائج وجود فروق بين الذكور والإناث في عوامل الذكاء الانفعالي (إدارة الذات والتعاطف والدافعية الذاتية والدرجة الكلية للمقياس) وذلك في اتجاه الإناث، ولم يتبين وجود فروق بين متوسط درجات الذكور والإناث في صبط لانفعالات، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في كل

من التحصيل الدراسي والقدرة على الابتكار في اتجاه مرتفعي الذكاء الانفعالي.

وفي دراسة (Campbell et al, 2006) استهدفت تنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من الطلاب لذاتيين ممن لديهم قدرات إبداعية ويعانون من صعوبات تعلم، أختيرت ثلاث مجموعات (22 طفلاً عادياً، و22 طفلاً ذاتياً، و22 طفلاً ذاتياً) ويمتلكون قدرات إبداعية ويعانون صعوبات تعلم، وطبق عليهم برنامج لخفض المشكلات الانفعالية وتنمية الجانب الوجداني واسمرت نتائج الدراسة عن وجود تأثير دال احصائياً للبرنامج على المجموعتين الثانية والثالثة بعد المجموعة الأولى ضابطة، وكانت استجابة المجموعة الثالثة ممن لديهم أعراض ذاتية ومبدعين أعلى مقارنة من غيرهم.

الذكاء الوجداني في مجال المدرسة وطرائق تنميته:

ترجع أهمية الذكاء الوجداني لطلاب المدرسة إلى الدور الذي تقوم به برامج التنمية الوجدانية وضرورة تقديمها كجزء من المقررات الدراسية. حيث تذكر كارين ماكوين أنه لا يمكن فصل مشاعر الأطفال عن التعلم الوجداني الذي يرقى إلى أهمية تعلم القراءة والحساب، وستؤدي هذه البرامج إلى رفع مستوى الكفاءة الوجدانية لدى الأطفال كجزء من التعليم النظامي، وذلك لأن كل طفل يحتاج إلى مجموعة من المهارات والمفاهيم الأساسية (جولان، 2000، ص283).

ويذكر كرومبولتز krumboltz أن معظم المؤسسات التعليمية تتجاهل أهمية إدراك مشاعر التلاميذ وتوجيهها وتوجيه قدراتهم إلى التعاطف مع الآخرين، وهذا جزء مهم من عملية التعلم ذاتها، كما يجب الاهتمام بالعلاقة بين الكيان الوجداني للطفل والإنجاز الأكاديمي الذي يحققه بدلاً من عد النمو الوجداني مجرد إضافة إلى ما يتلقاه من العلوم والمهارات، وعلى هذا فإن المدارس التي لا توفق في توسيع مفهوم الذكاء الوجداني لديها بحيث يشمل النمو الخلقي فإنها تؤثر سلباً على فرص إنجار الطلاب. كما أكدت دونا Donna على أن المعلمين الذين يسند إليهم مهمة تطوير الذكاء الوجداني لدى التلاميذ يجب إعدادهم إعداداً جيداً. كما يجب أن يكونوا على اقتناع تام بأهمية المهمة التي يؤديونها حيث سيواجهون كثيراً من التساؤلات من الأفراد داخل المؤسسة التعليمية وخارجها حول مدى أهمية ما يعلمونه للطلاب حتى يستقطعوا له وقتاً كافياً من الممكن تكريسه لدروسهم الأكاديمية الأساسية، وعليهم الإحاطة عن هذه التساؤلات (Donna, 1997, p.9).

وقد أعد ماوسنيك (Mabosniak, 1998, p.116) قائمة بمهارات الذكاء الوجداني التي يجب توافرها لدى المعلم لكي يتوافق مع المتغيرات التي تحدث في العملية التعليمية مجملها، الأصالة،

و لحضور، والتعاون مع الآخرين والقدرة على الإقناع والوعي بمشاعره ومشاعر زملائه. الأمر الاستمتاع، الانتباه، الوعي بالذات، روح التفاوض والمرونة، والمخاطرة، حيث يسمح للتلاميذ بتغيير مشاعرهم وأفكارهم ويدعم فيهم احترام الذات والثقة بالنفس.

ولقد أرجع عدد من رجال التعليم في أمريكا أسباب بعض الانحرافات كالصعوبات الأكاديمية وحوادث العنف، وتعاطي المخدرات، وبعض مظاهر الانحراف الوجداني من أمثلة الشعور بالقلق وصعوبات الانتباه والتفكير، والعدوانية إلى الضعف في المهارات والكفاءات الوجدانية أو الأم الوجدانية. وقد علمت بعض المدارس الأمريكية تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنوات الأولى حتى الثانية عشر، وتضمن البرنامج الذي طُبق في معظم هذه المدارس مهارات المذكور الوجداني جميعها في مناطق منفصلة بمعدل ثلاث حصص أسبوعياً، وفي بعض المراحل تكون جزءاً من المناهج الدراسية، وقد أشارت نتائج هذه التجربة إلى نجاح ملحوظ، حيث أصبح الطلاب أكثر قدرة على التحكم في انفعالاتهم، كما تطور سلوكهم وأصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات والتعامل مع المشكلات (Goleman, 1995, p. 167).

وتوصلت دراسة جيرى (Geery, 1997) إلى أن مديري المدارس مرتفعي الذكاء الوجداني يتميزون باستخدام المعرفة للحفاظ على الهدوء، والتحكم في الانفعالات، والتفاوض، وحل المشكلات وفهم الآخرين لمنع تصعيد المنازعات، وبناء روابط الثقة مع الآخرين. وبذلك نجد اتفاق كثير من الباحثين والمعلمين على أن المدارس يجب أن تؤدي دوراً فعالاً في النمو الوجداني لدى التلاميذ، وتقرير المؤتمر القومي لتطوير المراهقين (1995) تحت عنوان «المراهقين للقرن القادم» أشار إلى لدى المراهقين احتياجات إنسانية أساسية يجب توفيرها لهم إذا أردنا أن جعلهم مواطنين صالحين هؤلاء يجب تعليمهم كيف يكتسبون احترام الآخرين، وخلق روح الانتماء للجماعة وبناء إحساس تقدير الذات القائم على اكتساب المهارات الأساسية ومنها المهارات الوجدانية والاجتماعية.

ويذكر دوليز وهوجز (Dulciewicz & Huggs, 2000) أن تنمية الذكاء الوجداني تتطلب جهوداً كبيرة، فبالإضافة إلى المقررات التي يتلقاها الطلاب التي تؤدي دوراً كبيراً في بناء الفهم الشخصي لطبيعة الذكاء الوجداني. فإن النتائج الحقيقية ستحدث من خلال الأفعال الشخصية المحبطة على نحو ملائم، ولا شك أن هذه التنمية سيكون لها فعالية أكثر بمساعدة المتخصص لذلك (Dulewicz & Huggs, 2000, p. 7).

وتؤكد بعض الدراسات (Elias & Weissberg, 2000; Pellitteri, 1999; Cohen et al, 2003; Houtmeyers, 2002) على أهمية تعاون الأسرة والمدرسة في تنمية الذكاء الوجداني لدى الطلاب، حيث يلاحظ بعض الآباء بعض المشكلات الانفعالية والسلوكية لدى أبنائهم

ويوضح المغازي (2003) أن قدرات الذكاء الوجداني كضبط النفس، والحماس، والمتابعة والقدرة على حث النفس على العمل يمكن أن نُعلّمها لأطفالنا في الصغر، وبذلك يستطيع أن ضمن لهم فرصاً أفضل من إمكانياتهم النفسية، فالاعتناء بالمشاعر يمثل طوق النجاة الذي يواحه لصعب الانفعالي، والعجز عن امتلاك هذه المهارات مثل التحكم في الانفعالات والتعاطف يلقي بنا في عيادات العنف الاجتماعي وزيادة المشكلات بين أفراد المجتمع، وبالتالي يظهر لنا أهمية الذكاء الوجداني ودوره الإيجابي في السيطرة على هذه الانفعالات، ولا سيما في هذا القرن الذي اشتدت فيه الصراعات سواء داخل المجتمع أم بين المجتمعات، وما يتطلبه هذا الضبط من الذكاء لا سيما الذكاء الوجداني (المغازي، 2003، ص38).

ويحدد كل من توكير ومكارثي (Tucher & McCarthy, 2000) أربع مراحل لتنمية الذكاء الوجداني داخل المدرسة مرحلة الإعداد حيث تهتم بتوضيح المفاهيم للمتعلم وتشجيعه وتحديد الأهداف التعليمية له، ثم مرحلة التدريب وتعتمد على تكوين العلاقات بين المعلم والمتعلم، وفي هذه المرحلة يحدد احتياجات المتعلم والأسلوب المناسب لتعلمه وأهدافه، فهذا يساعد على تنمية الذكاء الوجداني تنمية أسرع؛ لأن ما يتعلمه المتعلم يتوافق مع أهدافه واحتياجاته، ثم مرحلة التحويل والاحتفاظ ويُعطى فيها تدريبات في المهارات الشخصية والاجتماعية، ثم مرحلة التقويم حيث متابعة المراحل السابقة وذلك من خلال الامتحانات التحريرية والشفوية. (Tucher & McCarthy, 2000, p.333).

ويتضح مما سبق أهمية تنمية مهارات الذكاء الوجداني في مدارسنا، ووضع الخطط المناسبة لثقافتنا وفقاً لاحتياجات كل مرحلة من مراحل النمو المختلفة؛ مما يؤدي إلى زيادة الثقة بين المعلم والمتعلم وبالتالي النجاح في المدرسة والحياة عموماً، ولعل الحاجة ماسة إلى الاهتمام بتنمية مهارات الذكاء الوجداني وأثره في تحسن التفكير الخلفي ما استشرى في العصر الحاضر من تصاعد بعض الأنماط السلوكية غير السوية، حيث يخضع الجانب الخلفي من بنية الشخصية لعملية نمو شأنه في ذلك الجوانب الأخرى للشخصية، وهذه العملية قوامها استدخال الأحكام والمعايير الأخلاقية المتعلمة والسائدة في المجتمع.

ونظراً لثراء هذا المفهوم، وتعدد جوانبه، فهو يحتاج للدراسات التي قد تساعد في تعميق لفهم له. لا سيما دراسته من خلال وجهة النظر التي تنظر إليه بعدة قدرة عقلية، فدراسة هذا المصطلح من خلال هذه الوجهة قد يفتح مجالاً خصيباً وثرياً من شأنه أن يرقى بالأداء الانفعالي للأفراد مما يعود بالتأثير الإيجابي على الأنشطة الحياتية كافة، ولا سيما إذا نُمي لديهم

وتأصيلاً لذلك فقد هدفت دراسة (رزق الله، 2007) إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف السادس، وذلك على عينة تكونت من (106) طالب في الصف السادس في حلقة الثانية من التعليم الأساسي. تتراوح أعمارهم من (11-13 سنة) في مدراس دمشق. وقُسمت لعينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة، وعدد أفرادها (45) (عدد الذكور 21 والإناث 24). والمجموعة الثانية تجريبية، وعدد أفرادها (61) (عدد الذكور 31 والإناث 30)، وأستخدم مقياس الذكاء لوجداني إعداد الباحثة وبرنامج لتنمية مهارات الذكاء الوجداني إعداد الباحثة، وكشف لتحصيل الإحصائي عن وجود فروق بين متوسط درجات التلاميذ على برنامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني من أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات التلاميذ الذين لم يتدربوا عليه من أفراد المجموعة الضابطة في مهارات الذكاء الوجداني في اتجاه المجموعة التجريبية.

وفي بحث قامت به رحاب الشال (2008) كانت تهدف من خلاله إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث بلغ حجم العينة إلى (32) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة وأستخدم مقياس نسبة الذكاء الوجداني لأطفال ما قبل المدرسة، وبرنامج لتنمية الذكاء لوجداني لأطفال ما قبل المدرسة، وجاءت النتائج لتوضح وجود فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الذكاء الوجداني في اتجاه المجموعة التجريبية.

وقامت شيما خاملر (2010) بدراسة موضوعها فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني والروحي في تخفيض حدة بعض الضغوط النفسية لدى المعاقين حركياً. واختيرت العينة من المعاقين حركياً، وبلغ عدد العينة (8) ذكور للمجموعة التجريبية و(8) ذكور للمجموعة الضابطة، وأستخدم مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي، ومقياس المصفوفات المتدرجة، ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس الذكاء الروحي، ومقياس الضغوط النفسية، وقائمة الملاحظة التقييمية بالإضافة إلى برنامج التدريب على تنمية الذكاء الوجداني والروحي الذي طبق على المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج في تنمية الذكاء الوجداني والروحي لدى المعاقين حركياً و انخفاض الضغوط النفسية لدى عينة الدراسة من المعاقين حركياً.

الفصل الثامن

الإبداع الوجداني





الفصل الثامن الإبداع الوجداني

مفهوم الإبداع

ورد في المعجم الوجيز «أبدع الشيء أنشأه على غير مثال سابق وهو إيجاد الشيء من عدم» (المعجم الوجيز، 1995، ص 583).

في حين يعرف كل من «وايد وتارفيز» (Wade & Tarvis) الإبداع بأنه «القدرة على الوصول إلى ما هو أبعد من المعرفة الحالية ومقاومة القوالب الحامدة والبحث عن ما هو جديد» (Wade & Tarvis, 1993, P. 204).

وتعرف «صفاء الأعسر» (1999) الإبداع بأنه «العملية الخاصة بتوليد منتج فريد وجديد بإحداث تحول من منتج قائم إلى منتج جديد هذا المنتج يجب أن يحقق كل القيمة والفائدة والهدف الذي وصفه المبدع» (الأعسر، 1999، ص 14).

ويتحدد الإبداع الوجداني في أدنى مستوياته بقدرة الفرد على توظيف وجدانه، كما هو موجود في المجتمع بفاعلية، وفي مستواه المتوسط بالقدرة على تعديل المعايير الخاصة بالوجدان ووضعها في شكل جديد، وذلك لتغيير المعتقدات والمعايير الاجتماعية التي تشكل الوجدان (Averill, 1999)؛ وذلك نظراً لتأثيره المباشر على النظام العاطفي، والانفعالي للفرد، فارتفاع درجته تسهم في النمو الاجتماعي والانفعالي الجيد، وانخفاضها قد يؤدي إلى القلق والاكتئاب، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي. والأليكسيثيميا. وإعاقة الوظائف العقلية الحياتية، والتعاسة. (Nezhdyan & Abdi, 2010).



شكل (44) صورة ضمنية للإبداع لدى الطفل

يتبع كثير من التعريفات السابقة للإبداع نجد أن الإبداع عُدَّ ظاهرة سلوكية متعددة الجوانب تنبئ في ممارسة الفرد أو الجماعة لسلسلة من العمليات العقلية التي يصاحبها ويتفاعل معها مجموعة أخرى من العمليات الوجدانية والاجتماعية في ظل توافر خصائص معينة في الفرد أو الجماعة، مما ينتج عنه طرح أفكار أو منتجات ذات خصائص أساسية وهي الجدة Novelty سواء كانت نسبية أم مطلقة، والملاءمة Appropriate حيث تكون الفكرة متصلة بالسياق والموقف والقيمة Value سواء كانت جمالية أم اقتصادية... إلخ، أم غير ذلك في ضوء القيمة التي يرتضيها المجتمع كله (خاطر، 2007).

علاقة الإبداع بالذكاء الوجداني،

يمكن فهم هذه العلاقة بعد عرض تأثير العواطف الإيجابية على العمليات المعرفية. حيث أجرت «ميلسين وسيشوارز» (Melson, & Schwarz, 1997)، العديد من الدراسات بهدف بحث تأثير العواطف الإيجابية على العمليات المعرفية، فتوصلت هي وتلاميذها إلى أن هناك تأثيراً مهماً للحال العاطفية التي يتسم بها الفرد في أدائه للعديد من المهام المعرفية مثل الذاكرة، وحل المشكلات، وفيما يتعلق بالذاكرة اكتشفت أن العواطف الإيجابية تحسن أعمال الذاكرة، حيث أجرت تجربة استخدمت فيها استخدام مجموعتين من الأفراد، أحدهما قدم فيلم كوميدي لها (عواطف إيجابية)، والأخرى شاهدت фильماً عادياً، وبعد ذلك قدمت لهم (30) كلمة تحتوي على كلمات ترتبط بالثورة الأمريكية، وأظهرت النتائج أن الأفراد الذين تعرضوا لعواطف إيجابية استطاعوا تذكر أكبر عدد من هذه الكلمات، والتفسير المقبول لهذه النتيجة هو أن العواطف الإيجابية تشجع الأفراد على رؤية العلاقات الدقيقة بين الكلمات، أما فيما يتعلق بحل المشكلات فقد وجدت «ميلسين» أن الأفراد الذين شاهدوا أفلاماً كوميدية استطاعوا إنتاج أكبر عدد من الحلول المقبولة للمشكلات المطروحة أمامهم مقارنة بالأفراد الذين شاهدوا أفلاماً عادية، فالمزاج الإيجابي يزيد عدد الطرائق التي يستطيع أن يرى فيها الشخص الأشياء في علاقات مع بعضها البعض، ويمكن تفسير هذه النتائج في أن المزاج الحيد يولد عدداً كبيراً من الأفكار التي يمكن أن تندرج تحت نمط التفكير التباعدي ويخلق سيافات معرفية بينها، فالمزاج الإيجابي يؤثر على الدافعية ويشجع الأفراد على وضع أهداف واضحة أمامهم، كما يريد ثقة الأفراد بذواتهم ويجعل العمليات العقلية أكثر مرونة، فعوامل مثل هذه تعمل معاً لتشجع الأفراد على معالجة المعلومات معالجة أكثر تكاملاً، ويشير «فورجاس» (Forgas, 2001) إلى أن الحال الوجدانية الجيدة تزيد احتمال استعادة المعلومات الإيجابية التي واجهناها في المواقف السابقة، وعلى العكس من ذلك الحال الوجدانية السيئة، كما أن الدليل التشريحي العصبي يوضح بقوة العلاقة التلازمية بين الانفعال والجوانب

لأخرى للمعرفة كالإبداع، كما أن الخبرة اليومية تؤكد تأثير الجوانب الوجدانية على الوحدات الوظيفية والمعرفية مثل الذاكرة والانتباه واتخاذ القرار. ومن ثم التفكير والسلوك.

وتؤكد بحوث «ماير» (1986، 1995، 1996) على أن المزاج الشخصي يؤثر تأثيراً كبيراً في تفكير الفرد، فالفرد ذو المزاج الجيد المعقول الذي يتسم باعتدال انفعالاته يفكر تفكيراً جيداً عن الفرد ذي المزاج السيئ الذي يميل إلى الاعتقاد بأنه مريض أو مصاب ببعض الاضطرابات (فراج، 2005، ص 110).

وتساعد المهارات الوجدانية الإيجابية على تحسين الوظيفة العقلية للفرد، بينما تؤدي الضغوط الانفعالية إلى العجز في قدرات الفرد الذهنية وتوقفه عن التعلم، فالأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني لديهم القدرة على السيطرة على بيئاتهم العقلية، كما يمكنهم التحكم في حياتهم الوجدانية ويتمتعون بفكر ناضج، كما أن الذكاء الوجداني يجعلهم أكثر قدرة على تحفيز أنفسهم والاستمرار في مواجهة الإحباطات والقدرة على تنظيم الحال النفسية، ومنع الأسى والألم من شل قدرتهم على التفكير، وهم أكثر فعالية للتخفيف عن أنفسهم عندما يتوترون، ومن ناحية أخرى فالأفراد الذين لا يمكنهم التحكم في حياتهم الوجدانية يدخلون في معارك نفسية داخلية تدمر قدرتهم على التركيز، وتمنعهم من التمتع بمكر واضح، وتغرق ابتكارهم، فيصيبهم الاكتئاب الذي يحطم ذاكرتهم وتركيزهم (راضي، 2001، ص 195).

ويرى «روبنز وسكوت» (Scott & Robenz) أن الذكاء الوجداني استعداد رئيس حيث إنه طاقة تؤثر بشدة على كل القدرات الأخرى تأثيراً إيجابياً أو سلبياً وأيضاً بالتفسير والإعاقة، فيمكن أن ييسر أو يعوق القدرة على التفكير أو تحقيق هدف بعيد أو حل مشكلة. وهذه الجوانب بدورها تضع حدوداً لمدى إمكان استخدام القدرات العقلية في قطاعات الحياة المختلفة (روبنز وسكوت، 1999، ص 510).

مما سبق يتضح الدور الكبير الذي تؤديه العواطف والانفعالات في حياتنا المكرية، وكيف أدى التفكير بذكاء في عواطفنا وانفعالاتنا - الذي يطلق عليه الذكاء الوجداني - في الإسهام إسهاماً كبيراً في تنمية مهارتنا الفكرية؟ ويسجل في داخلنا طاقات إبداعية جديدة، وليس شرطاً أن تكون هذه الطاقات في صورة إنتاجات فكرية أو تكنولوجية بل ربما يظهر هذا في شكل قطعة صوف مغزولة عراً جميلاً أو طعام لذيذ تحضره زوجة لزوجها وأطفالها طالما غذيت مشاعرها ووحداناتها بكلمات رقيقة فحفظتها، وولدت لديها أحاسيس إيجابية انعكست بدورها على حياتها وحياة أسرتها.

الوجدان والتدفق (الانسياب) الإبداعي:

عندما تكون في حال نشوة تصل فيها إلى درجة تشعر معها كما لو أنك غير موجود. وتبدو يدك منفصلة عنك وكأنك لا علاقة لك بما يجري. كما لو أنك كنت تحلس بعيداً تراقب ما يجري، وأنت في حال من الرهبة والدهشة، وكما لو أن الأفكار تصدح من تلقاء نفسها.

كثير من الناس باختلاف أجناسهم وأنواعهم وثقافتهم ومهنتهم في عصر الأحياء تفوقوا فيه على أنفسهم في بعض الأنشطة المفضلة لديهم وقد أطلق شكزت ميهال Mihaly Csikszentmihaly، على هذه الحال التي يصفونها اسم «التدفق» أو استغفر الإنسان في مشاعره .



شكل (45) الانسياب الإبداعي لدى الطفل

فإذا استطعت دخول منطقة التدفق فهذا هو الذكاء الوجداني، لأن «حال التدفق» يمثل أقصى درجة في تعزيز الانفعالات التي تخدم الأداء أو التعلم. والانفعالات في حال «التدفق» ليست مجرد انفعالات مناسبة وتسير في وجهة معينة، بل انفعالات إيجابية مليئة بالطاقة تنظم قواها مع يجري من فعل رهن. فإذا تملك الإنسان الملل، أو الاكتئاب، أو التوتر والقلق فإن ذلك يحول تدفق الوجدان. وتدفق المواطف أو حتى التدفق الخفيف للمواطف ما هو إلا خبرة يمر بها كل إنسان تقريباً من وقت إلى آخر، ولا سيما عندما تصل هذه الخبرة إلى دروتها أو تتجاوز حدودها الساتر عليها، وربما يعبر عن هذه الذروة نشوة العلاقة الحميمة بين شخصين. عندما يتواجدن في كبر واحد متناغم .

ولأن تدفق الوجدان شعور جميل للغاية، فإن الإنسان يكون مستغرقاً تماماً فيما يفعله، ويرتبط انتباهه فيه ويمتزج وعيه به. والواقع أن أكثر ما يعترض «تدفق المواطف» ويقطع حبل الشعور هو التفكير الذي يسترجع ما يحدث مثل «ها أنا أفعل هذا الشيء» بصورة رائعة... لكن الانتباه في حال «التدفق» يكون مركزاً تركيزاً شديداً لا يعي الشخص فيه شيئاً بإدراكه الحسي إلا في الفعل الحاضر.

في هذه اللحظة بحيث يغيب تماماً الإحساس بدورة الزمن والمكان، وعلى سبيل المثال: استعاد أحد الحراحين ذكرى عملية جراحية دقيقة، وصل في أثناء إجرائها إلى حال: تدفق العواطف، وعندما انتهى من إجراء الجراحة لاحظ وجود بعض الكسارة (الملاط) على أرض حجرة لعمليات فسال ماذا حدث؟ اعترت الجراح دهشة بالغة عندما سمع أن جزءاً من سقف الحجرة سقط على الأرض بينما كان منهمكاً تماماً في الجراحة التي يجريها فلم ينتبه لهذا على الإطلاق.

وتدفق الوجدان، حال من «نسيان الذات» Self forgetfulness، عكس الأمل والاجترار والقلق، فإذا وصل الإنسان إلى حال تدفق العواطف يستغرق تماماً في العمل الذي يؤديه إلى الدرجة التي يفقد فيها الوعي بذاته تماماً، والجدير ذكره أنه من المفارقة حقاً أن كل من يصل إلى حال التدفق الوجداني يستطيع السيطرة تماماً على ما يفعله، وتتناغم استجابته تماماً مع متطلبات العمل المتغيرة، وهناك وسائل عدة للوصول إلى حال «التدفق»، إحدى هذه الوسائل تركيز الانتباه الحاد على العمل الجاري لأن التركيز العالي هو جوهر التدفق، ويبدو أن هذه حركة تغذية مرتدة عندما يكون المرء على أعصاب هذه الحال من التدفق، فالتدفق يتطلب جهداً كبيراً للوصول إلى حال من الهدوء والتركيز الكافي لبدء العمل، وهذه الخطوة الأولى تتطلب قدراً من الجهد ولكن بمجرد أن تبدأ حال التدفق حتى تتخذ قوة دفع ذاتية، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف الاضطرابات الانفعالية تأدية الفعل من دون أي مجهود.

أن الوصول إلى هذه المنطقة الشمورية يأتي حين يجد الناس عملاً تظهر فيه مهاراتهم ويرتبطون به في مستوى يبرز كفاءتهم ويقدرهم. وكما قال «شيكزنت ميهالي» Csikszentmihaly يبدو أن الناس يركزون تركيزاً أفضل عندما يزيد الطلب عليهم أكثر من الحالات العادية عندئذ يقدمون من العطاء ما يفوق عطاءهم العادي، فحين يكون الطلب عليهم بسيطاً يشعرون بالملل وإذا زاد الطلب عليهم أكثر مما يستطيعون تقديمه يشعرون بالتوتر. وحال التدفق تقع في تلك المنطقة الشعورية الدقيقة بين الملل والقلق.

وحال السرور العفوية التي تميز تدفق المشاعر تتعارض مع النوبات الوحشية التي تجعل الجهاز الحوفي يحذب انتباه بقية أجزاء الدماغ، والانتباه في حال التدفق ذو نوعية مسترخية رغم شدة التركيز هذا التركيز يختلف تماماً عن الجهد الانفعالي الذي نبدله لكي ننتبه عندما نكون متعبين أو مصابين بالملل، أو عندما يقع تركيزنا في قبضة حصار مشاعر مقحمة علينا مثل التوتر أو الغضب.

«ولتدفق» حال خالية من السكون الوجداني. اللهم إلا في حال الشعور بالنشوة الخبيثة، اللازمة التي تمثل دافعاً كبيراً، ويبدو أن هذه النشوة هي نتاج التركيز المتعمد كشرط أساسي لحدوث «التدفق»

العاطفي» وقد وصفت الكتابات التأملية الكلاسيكية حالات الاستغراق التي مر بها كتابها، بـ «النعيم الصالح» أو منتهى السعادة. و«تدفق العواطف» لا يحفزهُ أي شيء آخر من التركيز المكثف ويعطيك الشخص وفق حال تدفق عاطفي أو وجداني، انطباعاً بأن الصعب أصبح سهلاً، وقيمة الأداء كما لو كانت أمراً طبيعياً وعادياً هذا الانطباع ينوِّز مع ما يحري داخل الدماغ، وتتكرر بداخله هذه الحال نفسها المتناقضة ظاهرياً فإن أكثر مهام الدماغ صعوبة وتحدياً تتدفق في حال التدفق الوجداني» بأقل طاقة ذهنية ممكنة، فعندما يصل المرء إلى هذه الحال من الجيش يكون الدماغ هادئاً وإثارته وكفه للدائرة العصبية يتناغمان مع ما تقتضيه لحظة التدفق، هذا الناس حين ينشغلون في أنشطة تأسر اهتمامهم وتحافظ عليه من دون أي مجهود، يبدأ الناس بمعنى أن إثارة القشرة الدماغية تنخفض. ومن المفترض أن هذا الاكتشاف الباهر يعني أن التدفق الوجداني يتيح للناس القدرة على معالجة أكثر المهام تحدياً في مجال معين سواء كان الـ أمام بطل في لعبة الشطرنج - مثلاً - أم حل مسألة رياضية معقدة. وإذا كان من المتوقع أن مثل المهام تتطلب نشاطاً أكبر من قشرة الدماغ. وليس أقل فإن مفتاح تدفق المشاعر هو حدوثه إذا وصلت القدرة إلى ذروتها، بحيث يتكرر أداء المهارات تكراراً جيداً، وتصبح الدوائر العصبية في الدماغ في أقصى كفاءة لها.

التعلم وتدفق المشاعر

دافع التعلم عبارة عن المواجهة أو التفوق على معايير الامتياز، ويعني أيضاً التفوق على الآخر (قشقوش ومنصور، 1989، ص 203).

بما أن تدفق العواطف، ينبثق عمن يتحدى فيها نشاطاً ما من الناس لبذل أقصى حد طاقاتهم، نجد أن هذا النشاط مع ازدياد مهاراتهم يتطلب قدراً أكبر ممن يتعدى للوصول حال «التدفق» وعندما يكون العمل عملاً بسيطاً، يصبح مملاً وأيضاً إذا كان شديد الصعوبة عنه نشاط متدفق، ويمكن القول أن التفوق في حرفة أو مهارة ما يحفز من خلال خبرة التدفق، الخبرة هي الدافع للوصول إلى المستوى الأفضل، فالأفضل كالعرف مثلاً على الفيوليس، أو الرفق أو غير ذلك، وهكذا يكون التفوق هو البقاء على الأقل جزئياً - في حال من « لتدفق» في أثناء هذا العمل أو ذلك.

وكما أن «تدفق المشاعر» شرط مسبق للتفوق في مهنة معينة. فهو أيضاً شرط مسبق للطلاب الذين يصلون إلى حال التدفق يكون تحصيلهم للمواد الدراسية أفضل، بصرف النظر عماكاناتهم الكامنة وفقاً لقياس الامتحانات النهائية.



شكل (46) تفاعل الطفل مع الكلب

يرى «هوارد جاردنر» Howard Gardner العالم السيكولوجي في جامعة هارفرد الذي طور نظرية «أنواع الذكاء المتعددة» أن التدفق الوجداني، والحال الإيجابية التي يجسدها يمثلان جانباً من الأسلوب السليم لتعليم الأطفال وهو الذي يحفزهم داخلياً، أكثر من استخدام وسيلة التهديد أو الوعد بالمكافأة. وبالتالي ينبغي استثمار أمزجة الأطفال الإيجابية لجذبهم إلى التعلم في المجالات التي يستطيعون فيها تنمية كفاءاتهم. وهذا ما قاله «جاردنر» في حديث معه «أن حال التدفق والانهماك» عبارة عن حال نفسية داخلية تدل على أن الطفل مشغول بعمل سليم. أو أن كل إنسان عليه أن يجد لنفسه شيئاً ما يحبه ويتمسك به. والأطفال عندما يشعرون بالملل في المدارس يقاومون ويتمردون، وعندما يفهمهم التحدي يشعرون بالتلف لأداء واجباتهم المدرسية. فأنتم تتعلم على نحو أفضل عندما يكون لديك شيء تهتم به، وتشعر بأنه يدخل على نفسك السرور في أثناء انشغالك به وقد استخدمت استراتيجية جاردنر في كثير من المدارس التي طبقت نموذجها في «أنواع الذكاء المتعددة» الذي يدور حول تحديد سمات كفاءات الطفل الطبيعية ولعبه وما يتمتع به من عناصر القوة فضلاً عن تخلصه من مواطن الضعف. ولناخذ مثلاً، الطفلة التي تتمتع بموهبة الموسيقى والحركة، نجدها تدخل مرحلة التدفق، والاستغراق في العمل بسهولة أكثر من الأطفال الأقل منها قدرة في هذا المجال. فإذا عرف المعلم سمات الكفاءة الطبيعية في طفل ما، فسوف يساعده هذا على الكيفية التي يشرح بها موضوعاً للطلاب، وأن يتدرج معه إلى أن يصل إلى مستوى متقدم، ومن شأن هذا أن يثير لديه أقصى قدرة من التحدي. وبالتالي تصبح عملية التعلم عملية تحقيق السرور، وليست عملية مخيفة أو مهلة وهنا تتعدد الآمال على الأطفال الذين يكتسبون «التدفق» بالتعلم لأنهم سيصبحون مستقبلاً أكثر جرأة وإقداماً في مواجهة التحديات في مجالات جديدة هذا ما يقوله «جاردنر» قبل أن يضيف «أن هذا ما تثبته التجربة أيضاً». وعموماً فإن نموذج التعلم عن طريق التدفق للعواطف يشير إلى أن تحقيق التمكن من أي مهارة أو جملة معارف ينبغي

أن يحدث حدوثاً طبيعياً. وينجذب الطفل إلى مجالات ينخرط فيها تلقائياً وهي المجالات التي يحبها في جوهرها. لأن هذا التدفق الأولي للعواطف يمكن أن يكون نواة لتحقيق مستويات راقية من الإنجاز لأن الطفل يدرك أن مواصلة المهارة في هذا المجال سواء كان مجال الرقص أم الرياضيات أم الموسيقى هي مصدر فرح وتدفق لمشاعره. وما دام هذا المجال يحفز قدرات الطفل لكي يحتفظ بهذا التدفق لذا يظل فيص العواطف والمساخر عنده هو المحرك الأول للوصول إلى المستوى الأفضل والأفضل. مما يجعل الطفل سعيداً، وهذا بالطبع - نموذج للتعليم والتعليم أكثر ايجابية من التعلم الذي حصلنا عليه في المدرسة. فهل ينسى أحد منا، كيف كانت أيام الدراسة تمثل لنا - على الأقل حزنياً - ساعات من الملل الذي تقطعه لحظات من القلق الشديد؟ لكن استمرار حال «تدفق العواطف» خلال التعلم أكثر إنسانية وطبيعية لا شك في ذلك، ويجعل مشاعرنا تخدم العملية التعليمية.

ويتعاقب ذلك مع الفهم العام بأن التمكن هو توجيه انفعالاتنا إلى غاية مثمرة سواء كان ذلك عن طريق السيطرة على دوافعنا أم تنطيم حالاتنا الوجدانية لكي تساعدنا على التفكير بدلاً من إعاقته، دافعة إيانا إلى المقاومة والقيام بمحاولات متكررة لمواجهة النكسات أو إيجاد سبل للتوصل إلى حال الاستغراق. والانهماك في العمل أو تدفق المشاعر وصولاً إلى إنجاز أكثر فعالية.

الذكاء والإبداع المعرفي:

الذكاء هو القدرة على حل المشكلات بنجاح بحيث يتطلب التفكير التحليلي في استجابة لمهام واضحة المعالم. بينما تشير القدرة الإبداعية لطلاقة والإبداع للأفكار المتحررة المنطلقة (Getzels & Csikszentmihalyi, 1972)، وتؤدي الأنواع المختلفة للعمليات العقلية إلى أنواع مختلفة من الاستجابة (Mayer, 2004).

وتوجد العديد من النماذج النظرية وصف العلاقة بين الذكاء والإبداع. وهذه المحاولات تقتصر وجود الإبداع كمجموعة ضمن الذكاء ككل (Guilford, 1975) فالإبداع وذكاء متداخلان جزئياً (Barron & Hallington, 1981).

وهناك البعض الآخر يفترض أن الإبداع والذكاء بناءان مستقلين (Wallach & Kogen, 1965) ويعتمد دفاع كل نموذج على تبني تعريفات معينة للإبداع. وعلى مدى تحقق درجة الكفاءة في الحياة على المدى الطويل (Eysenck, 1995 ; Barron, 1963)، لذلك توصل كثير من الباحثين وجود ارتباط بين البيئة الاجتماعية والقدرات الإبداعية (انظر Getzels & Torrance, 1975; Wallach & Kogen, 1965 ; Runco & Albret, 1986; Richards, 1976; Jackson, 1962).

فقد تم بحث علاقة القدرة المعرفية والذكاء بسلوك الإبداع، وتبين ارتباط الذكاء ارتباطاً ضعيفاً بإنجاز الإبداع، لذا قالقنايون المبدعون والعلماء لديهم معدل عالٍ للذكاء، أعلى من المعدل الطبيعي، وإذا كان معدل الذكاء يتنبأ بأن يكون الأفراد مبدعين فإن اختبارات القدرات المعرفية يمكنها التنبؤ بالإبداع (Barron & Harrington, 1981).

الوجدان والإبداع:

ويؤكد وايزبرج (Weisberg, 1986) على دور المتغيرات المعرفية في بناء الإبداع الوجداني، ويرى أنه إذا كان مصدر الانفعال، أو العاطفة الذاكرة قصيرة المدى فإن المشاعر الانفعالية للفرد تعود عليه، وعلى الآخرين بالضرر، وإذا كان مصدر الانفعال والمشاعر الذاكرة طويلة المدى، يكون الفرد مبدعاً في انفعاله ومشاعره: مما يعود عليه وعلى الآخرين بالسعادة، كما أن المبدعين وجدانياً يتسمون بمستوى مرتفع من التذكر والاهتمام والتعقل، وحل المشكلات الوجدانية والتفكير الناقد والدافعية.

يتعلق الإبداع بعدد من سمات الوجدان. فعلى سبيل المثال لدى المشهورين نجد أن الإبداع يتعلق بالاضطراب الوجداني بنسبة تتراوح بين 38 % إلى 43 % بينما تصل هذه النسبة من 2 % إلى 8 % فيما يتعلق بعامة الناس (Jamison, 1989 ; Andreasen, 1987). كذلك توصلت دراسات أخرى إلى أن السبب الأول للعلاقة بين الاضطرابات الوجدانية والإبداع ممكن أن يرجع إلى خبرة العاطفة الإيجابية القوية، كما أن ذوي الحالات الإيجابية يزيد لديهم الوعي ويُثري عندهم اتساع التفكير ومرونته، ويمتلك أصحاب الحال الإيجابية فكر إيجابي بناء (Isen et al., 1985) ويؤدوا بشكل أفضل في اختبارات القدرات المعرفية (Estrada et al., 1994 ; Isen et al., 1987)، علاوة على ذلك فذو الهوس الخفيف يصفوا أنفسهم كأنهم متفردين ومبدعين في الأنشطة المرحية والفنية (Eckblad & Chapman, 1986 ; Schuldberg, 1990).

تعريف الإبداع الوجداني:

يرى كوكوانج (Kokk-Wang, 1995) أنه القدرة على الإحساس بمشاعر جديدة، والتعبير عنها تعبيراً يعزز التطور الشخصي، والعلاقات مع الآخرين التي تدفع الفرد إلى تحقيق مزيد من الإنجازات الإبداعية، سواء في مجال الآداب والفنون، أم في مجال التخصص.

ويشير أفريل (Averill, 1999a) إليه بأنه: استعداد الفرد لفهم الموقف الانفعالي الذي يمر به، والتعلم من الاستجابات الانفعالية السابقة الصادرة منه، ومن الآخرين، وإبداع في التعبير الانفعالي، بإصدار استجابات انفعالية غير مألوفة، تتسم بالفاعلية.

كما يُعرف بأنه: « قدرة الفرد واستعداده على التعبير الأصيل عن الانفعالات، والمشاعر تعبيراً متفرداً، ومرناً، وفعالاً، تعكس القيم والقواعد والخبرات الوجدانية، والاجتماعية، وتساعد في التعامل مع المواقف الحياتية، ومشكلاته الوجدانية والاجتماعية بفاعلية» (البحيري، 2012 ص 373)

الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني:

في العقد الأخير، قُدم الإبداع الوجداني (EC) والذكاء الوجداني (EI) لوصف القدرات الوجدانية، ويضمن الذكاء الوجداني أربعة مكونات وهي الإدراك، والاستخدام، والفهم والقواعد (Mayer & Salovey, 1997). أما إدراك العاطفة هو القدرة على تعرف - بدقة - المحتوى العاطفي في الوجوه أو الصور، فاستخدام العاطفة يختص باستغلال العاطفة للفكر واتخاذ القرار وعدم فهم الوجدان يتضمن وضع العلامات على نحو كاف للعاطفة.

ويمكن قياس أربعة عناصر للذكاء الوجداني عن طريق اختبار ماير وسالوفي للذكاء الوجداني (Mayer, Salovey & Caruso, 2003)

وإذا كان الإبداع الوجداني هو القدرة للاختبار والتعبير الجديد والمؤثر لخليط من العاطفة (Averill & Thomas-Knowles, 1991) فإن هناك أربعة معايير للإبداع الوجداني (Averill, 1999(a), 1999(b) (EC) هي: (1) الحدثاة مثل: تنوع العاطفة المشتركة وتوليد عاطفة جديدة خاصة أو فردية، (2) الكفاءة مثل: الملائمة في المواقف المتتالية للفرد أو المجموعة، و(3) الأصالة مثل: أمانة التعبير في وصف خبرة فرد وتقييمها، و(4) التأهب الوجداني الذي يعكس فهم الفرد للعاطفة والرغبات لاستكشاف العاطفة. وقُيم الإبداع الوجداني من خلال اختبارات الأداء وقائمة التقرير الذاتي (Averill & Thomas-Knowles, 1991) التي تتطلب معايير النجاح في اختبارات الأداء والتباعد بين الخبرة العاطفية العادية، وقائمة التقرير الذاتي لثلاثة مكونات ذات صلة بالإبداع الوجداني وهما الحدثاة، الكفاءة والأصالة.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الإبداع الوجداني والذكاء الوجداني فقد توصل أفسيمك وآخرون (Ivcevic, Barackett & Mayer, 2007) من خلال دراسة أجروها إلى استقلال المفهومين عن بعضهما، ويرى أفريل (Averill, 2004) أنه على المستوى النظري فإن التداخل بينهما ما زال غير واضح.

ويُدمج كل من الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني بين الوجدان والإدراك بطرائق تصلح للأفراد. ومع ذلك تختلف القدرتين في العملية المعرفية. هذه القدرات تُتأثر ويتحكم بها على المعايير من خلال قياسها. بينما يتطلب الذكاء الوجداني القدرة التحليلية واختيار أفضل الإجابات، ويؤثر

الإبداع الوجداني على قدرة الربط بين رد الفعل الجديد المتشابهة كمثال شخص متميز في الذكاء الوجداني يستخدم معرفته للأداء والاختبار في المهام الإبداعية في حالته الإيجابية (Isen, 1999) وعلى النقيض الشخص المتميز في الذكاء الوجداني ربما يجد الهاماته في الامه في حالته السلبية مناسبة لكتابة خبراته وإنجازاته في الإبداع. (Averill & Thomas Knowles, 1991).

كما إن المقارنة أو الموازنة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني خطوة مهمة، وتوصلت دراسات صحة التنبؤ لهذه القدرات أنهم ذات صلة مختلفة المعايير في السلوك والشخصية، لذكاء الوجداني متميز عن الذكاء اللفظي ولكن ذو صلة متعلقة به (Brackett & Mayet, 2003 ; Mayer, Lopes, Salovey & Straus, 2003 ; Brackett, Mayer & Warner, 2004 ; Caruso & Salovey, 1999).

أيضاً يرتبط الإبداع الوجداني بأكثر من تفاعلات اجتماعية إيجابية، حيث ترتبط عكسياً بالمخدرات واستخدام الكحول والعدوان، الإبداع الوجداني ليس له علاقة بالذكاء المعرفي ويرتبط بعدد كبير من الخبرات الوجدانية مثل الأحداث الصادمة والمتاعب اليومية، والإحباطات تتطلب الإبداع في المهام المكتنية، والتعبير عن العاطفة مثل كتابة قصة عن الحب، أو رسم صورة معبرة. (Averill, 1999(a) ; Gutbezahl & Averill, 1996).

وقد درست العلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني من خلال السمات الشخصية، وظهر تميز بينهما بالتشابه مع الذكاء المعرفي، فالذكاء الوجداني يرتبط ارتباطاً ضعيفاً مع السمات الشخصية، ويرتبط ارتباطاً قوياً بالتوافق والانسجام (Mayer, Caruso & Salovey, 2004). ويشير الذكاء الوجداني إلى أسباب ناجحة للعاطفة ولكنها لا تتضمن الاهتمام أو الرغبة لتطبيق هذه المهارة. وفي الجانب الآخر يرتبط الإبداع ارتباطاً قوياً بالسمات الشخصية (Averill, 1999(a) كما أن معظم العناصر الحديثة للإبداع الوجداني ترتبط ارتباطاً عالياً مع الخبرة، بالإضافة إلى أن الانبساط يرتبط بكفاءة الإدراك الذاتي. كما يؤكد الإبداع الوجداني على حرية التعبير الوجداني، ويرتبط الاضطراب العصبي الإيجابي بالحدثة والكفاءة السلبية (Averill, 1999).

وقد اهتم أيفيك وآخرون (Ivcevic et al., 2007) يبحث العلاقة بين الإبداع الوجداني، والتفكير والسلوك الإبداعي، وبعض سمات الشخصية، وتكونت العينة من (107) من الذكور والإناث تراوحت أعمارهم بين (8 - 22) عاماً، طبقوا عليهم مقاييس: الإبداع الوجداني، والذكاء الوجداني، والتفكير الإبداعي، وسمات الشخصية، وأظهرت النتائج: وجود ارتباط موجب دال بين الإبداع الوجداني، والذكاء الوجداني، والتفكير الإبداعي، والسعادة.

ويشتمل الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني على القدرات العقلية، لكنهما بخلافهما في العمل العقلية التي تحتوى على هذه القدرات. (Ivcevic et al., 2007) ومن ثم الاختلاف في لاستجابة على المقاييس الخاصة بهما، فمقاييس الذكاء الوجداني، تعتمد على مدى توافق لاستجابة معايير الجماعة فقط، أكثر من اعتمادها على الجودة والأصالة في الاستجابة. وهذا ما يقوم على الإبداع الوجداني (Averill, 2004) كما أن الذكاء الوجداني يركز في بعض جوانبه على وعي الفرد بمشاعره. وانفعالاته وإدراكها، ومشاعر الآخرين وانفعالاتهم. أما الإبداع الوجداني فيتعدى ذلك ويهتم بنوعية الاستجابة، من حيث أصالتها وتفردها وفاعليتها في الآخرين. لمحيطين بالفرد، فضاء عن أن الإبداع الوجداني قد فاق الذكاء الوجداني في التنبؤ بالسلوك الإبداعي، إلا أن رتبته ضعيف بالذكاء المعرفي، وذلك عكس الذكاء الوجداني. (Ivcevic et al., 2007) ويدل أف (Averill, 1999a) على وجود الإبداع الوجداني لدى الأفراد من خلال الاختلاف في المظاهر الانفعالية، والعاطفية عبر الثقافات المختلفة. أو داخل الثقافة الواحدة، ومن خلال الفروق الأفراد في إدراك فهم المشاعر واستيعابها، والانفعالات وكيفية التعبير عنهما.

حتى الآن لا توجد دراسات كثيرة تتعلق بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني، اقترح أفيريل عام 1999 أن العلاقة بينهما يجب أن تطابق العلاقة بين الذكاء المعرفي والإبداع وأشار إحدى النظريات إلى أن الإبداع الوجداني عنصر من عناصر الذكاء الوجداني، كما يعرف الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني على نظام مشترك عالٍ كامن الأبعاد، كما تبنت نظرية أخرى الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني بعدهما قدرات تداخلية جزئية. يُدعم هذا الافتراض، أن نظم الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني كأبعاد كامنة ذات صلة كما أن هناك آخرون يقترحون أن الذكاء الوجداني والإبداع الوجداني عوامل مرتبطة ارتباطاً ضعيفاً.

يمكن للقدرات الوجدانية أن تكون ذات صلة بالإبداع. كما أن الذكاء الوجداني يمكن أن نوعي العلاقات بين الأداء والحالة الوجدانية (Palfar & Salovey, 1993) يمكن الذكاء الوجداني أيضاً الشخص للحفاظ على حاله الإيجابية أو زيادتها، وبالتالي يثري لديه التفكير الإبداعي، ذلك للحصول على درجات عالية في اختبار الذكاء الوجداني، لا بد من التأكيد على معايير لص (Post, 1996 ; Walker, Koestner & Hum, 1995).

الفصل التاسع

النضج والضبط الوجداني



(النضج الوجداني هو أن تنظم من الحياة ومن كل موقف يمر بنا)



الفصل التاسع

النضج والضبط الوجداني

من أبرز نقاط الصعف في البنية السيكولوجية للطفل، مشكلة ضعف النضج الوجداني. بمعنى سوء استخدامنا لمواطننا في محيط علاقاتنا الاجتماعية، سواء ما كان إيجابياً كالحب، أم الاحترام، أم سلبياً كالكرهية، والغيرة، والحسد، وغير ذلك.

ومن الصعب على الطفل الذي نشأ في أسرة غير متزنة انفعالياً أو غير مستقرة عاطفياً أن تنمو لديه حصيلته اللغوية نمواً طبيعياً حيث يبدو قلقاً ومنعزلاً اجتماعياً عن الآخرين، وهذا يحرمه من ثراء لغته وانتقائه. وذلك لأن الأعضاء الضرورية لإنتاج الأصوات تهين الطفل لنطق ألفاظ أخرى عديدة سواء كانت ألفاظاً عربية أم أجنبية، وعندما يُكثر الطفل من التحدث في المراحل الأولى من عمره فإن ذلك يُعد تمريناً على النطق السليم وسيطرة حانية على التنفس الصحيح، ونمو الرئتين، وعضلات الصدر، والحنجرة، وأوتار الصوت، واللسان (مصطفى، وعبد الشايف، 1994، ص29).

ماذا نعني بالنضج الوجداني؟

النضج الوجداني هو القدرة على توجيه اهتمامنا بعيداً عن أنفسنا بعض الشيء وتركيزه على الآخرين، والشخص غير الناضج لا يستطيع أن يفعل ذلك؛ لأنه أكثر انطواءً واهتماماً بنفسه؛ لأنه قلق وعاجز عن فهم نفسه وتقبلها ولكي ننضج وجدانياً، يجب علينا أن نتعلم من الحياة ومن كل موقف يمر بنا. ويكون الإنسان باضجاً عاطفياً حين يكون منسجماً مع ذاته انسجاماً كبيراً بحيث يعرف من هو؟ وما هويته وحقيقته؟ وماذا يريد ولماذا؟ وما رؤيته المستقبلية لذاته؟ بمعنى أدق أن يكون يقظاً منتبهاً غاية الانتباه لذاته وهويته، لكن ليس ذلك الانتباه السلبي الناقد المشكك، بل انتباه من يحب نفسه ويعرفها ويؤمن بها.

كما يعرف النضج الوجداني بأنه: ارتقاء الفرد بضبط انفعالاته ومشاعره وتناسبها مع مستوى عمره الزمني وخبراته وطبيعة المواقف المتغيرة، بحيث تتفق استجاباته الانفعالية مع ما هو متوقع من طاقة محددة ومناسبة مع الموقف (كامل، 1993، ص800).

مظاهر النضج الوجداني:

يتوقف النضج الوجداني على عوامل عدة وراثية واجتماعية، منها توقفه على سلامة الجهازين العصبي والهرموني، وعلى نوع التربية التي يتلقاها الفرد لا سيما مرحلة الطفولة

ومن أهم مظاهر النضج الوجداني ما يأتي:

1- الاهتمام بالعطاء كإهتمامه بالآخر حيث يتيح الإحساس بالأمان لدى الناضجين عاطفياً اهتماماً باحتياجات الآخرين تحفيزاً على البذل بالمال، أو الوقت، أو الجهد؛ لتحسين حياة الناس الذين يحبونهم.

2- القدرة على تحمل الإحباط والحسرة فعندما يواجه الشخص الناضج، خسارة أو إحباطاً، لا تُشَلُّ قدرته ويضيق صدره، وإنما يتعامل مع الإحباط بواقعية، ويبدأ بالتماس الحلول والطرائق للخروج من المشكلة بطرائق مبتكرة، متحركاً في اتجاهات متعددة كي يتغلب على المصاعب الطارئة ويتعلم من أخطائه.

3- القدرة على التطور نحو الحزن والحزن ساجد من علامات النضج العاطفي أن يرى الإنسان شيئاً إيجابياً في خبرات حياته كلها، ويتعامل معها جميعها على قدم المساواة، سواء كانت خبرات سارة أم مؤلمة. فيستمتع بالأولى، ويتقبل الثانية، وليست كقدر مقدر، وإنما بمسؤوليته الشخصية عنها مع التصميم على تجنب الوقوع في الخطأ ذاته مرتين. أما عندما تسير الرياح عكس ما تشتهي سفينته، فإنه يحاول التثبت بالدقة وترقب فرص تغير اتجاه الرياح من جديد. وهكذا فالإنسان دائم التعلم لا يكل ولا يمل.

4- القدرة على مواجهة الواقع والعمل معه من سمات الأشخاص الناضجين أنهم يواجهون الواقع كما هو من دون إبطاء، ولا يحاولون خداع أنفسهم بحتمية الظروف القاهرة وترك الأمور للزمن لتصلح تلقائياً. ويدركون بعدسهم التأقّب أن أنجح وسيلة لحل المشكلات هو الإسراع في معالجتها، وعدم التردد من مواجهتها.

5- القدرة على أن يكون محباً ومحبباً يتسم الناضج وجدانياً بالنزاهة والشفافية والإيجابية تجاه الآخرين. لذا تراه يعبر تلقائياً عن حبه للآخرين، وفي الوقت نفسه نجده مؤهلاً لأن يستقبل منهم تلك المشاعر من دون تحفظ، كما أن نقاء السريرة هو الذي يؤدي دوراً إيجابياً في هذا الرابط الإيجابي المزدوج.

6- القدرة على التعلم من الأخطاء من علامات النضج العاطفي القدرة على نقد الذات وتحمل

مسؤولية الأخطاء، والتغير نحو الأفضل لكي لا تكرر الأخطاء نفسها. ومن سمات الشخص الناضج أنه لا يلقي الملامة على سوء الحظ أو صعوبة الظروف، أو الآخرين بل يتعامل مع الخطأ على أنه خطأ ولا شيء غير ذلك. ويترجمه إلى دافع قوي للتعلم منه.

٨ - القدرة على العمل الجماعي لا تحسب بزيادة عطاء الناضج وجدانياً بالعمل مع الجماعة، وتحقيق سعادة الناضج وجدانياً في هذا التعاون، فليس غريباً أن ينجح في العمل بروح الفريق. وليس غريباً أن يكون اجتماعياً ولديه الكثير من الأصدقاء والمقربين، فالعمل الجماعي يساعد على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية.

٩ - قبول الاختلاف والبعد عن العصبية الناضج هو الذي يتعامل مع الآخر المختلف لا كغريب أم عدو، بل كمكمل له، ويجب أن يؤمن الناضج وجدانياً، أن الاختلاف يثري الحياة الاجتماعية، وينمي التواصل الإيجابي، ويصير قوة دافعة.

١٠ - القدرة على استيعاب مساعي لعدوان يركز الناضج وجدانياً اهتمامه على البحث عن حل للمشكلة الطارئة ويعالجها بكل شجاعة ومسؤولية. وأما الفضب الناجم عنها فيستخدمه في الاتجاه المعاكس، كمصدر طاقة، ويضاعف من مجهوده لحل المشكلات الطارئة بموضوعة.

١١ - القدرة على التحرر من أعراض التوتر يتمتع الشخص الناضج تلقائياً بحالة سلام داخلي وصلاح مع الذات يمكنه من امتصاص أعراض التوتر والقدرة على الحصول على ما يريده من الحياة بهدوء وسكينة. وهذه من سمات النصح الوجداني المميز.

١٢ - القدرة على حل الصراعات يملأ حياة الإنسان كثير من الصراعات، فالأشخاص الناضجين ينصب اهتمامهم على السيطرة على الصراعات وإدارتها بل أنهم يمتلكون شخصية تتسم بالثابرة والقدرة على تحمل الضغوط.

١٣ - الموارد النفسية لا يتسم الناضج وجدانياً بأي اضطرابات نفسية، بل تجده متوازناً في كل شيء، كأنما لديه إسفحة داخلية تمتص كل شطط أو ميل مضطرب.

١٤ - الدافعية للانحار يميز الشخص الناضج قوة دافعيته للإنجاز وكل ما يبادر إلى فعله، ويعرف هدفه بالضبط، ويبرمج لتحقيقه بثقة وإصرار حتى النهاية.

١٥ - القدرة على الابتاع الناضج نفسياً يتوجه وجدانياً نحو الإبداع، ولديه روح إيجابية للحياة. ويصغي لأسرارها ويتقصى العلاقات بين الأشياء المتباعدة، والمتضادة: ليمسك بخيط الإبداع، وتجدد طاقته، ومن ثم يعلن عن نفسه وأفكاره.

٦ - التوافق والانسجام مع النفس: يؤمن الناضج وجدانياً أن كل إنسان ميسر لما حلق له، لذا فهو يعيش حالة من التوافق والانسجام مع الله سبحانه وتعالى ومع نفسه والناس، وترام منه في سلوكه ومع الآخرين.

مؤشرات تأخر النضج الوجداني:

١. اضطراب المشاعر: ويتمثل في: ثورات الهياج الانفعالي، والسلوك الاندفاعي، والاستجابات الزائدة عن الموقف، والحساسية الزائدة، وعدم تحمل الإحباط، ونوبات الغضب الحادة وتقلبات المزاج، والغيرة الزائدة، وعدم القدرة على التسامح، وعدم تحمل الألم، وعدم القدرة على السيطرة على الانفعال.
٢. الاعتمادية الزائدة: يعتمد الشخص هنا على الآخرين اعتماداً زائداً، فهو لا يستطيع اتخاذ قرار بمفرده، ويخاف التغيير؟ ويفضل البقاء كما هو لأنه لا يتحمل تحديات التغيير. ويبدو الناس المحافظين والمتحفظين أكثر من اللازم ينتمون إلى هذه الطائفة من الناس.
٣. التسرع لاشباع الرغبة: بمعنى أنهم يريدون الحصول على ما يريدون من اهتمام وإشباع اللحظة الحالية، وليست لديهم القدرة على تأجيل إشباع بعض الرغبات سعياً لمستوى إشباع أفضل. فهم يريدون كل شيء الآن وحالاً، وهؤلاء الأشخاص يتسمون بالسطحية وعدم القدرة على التفكير والاندفاعية.
٤. عدم القدرة على التعلم من خبرات الحياة: قد يرى الفرد أن ما يحدث دائماً هو نتيجة الحظ أو الظروف أو أخطاء الآخرين، لذلك لا يسعى إلى التغيير للأفضل بل يظل يكرر أخطائه بعد مرة.
٥. التمرکز حول الذات: حيث ينشغل دائماً بأحاسيسه ومشاعره فقط ويطلب الاهتمام والاعتراف والتعاطف والإشباع من الآخرين. فهو يرى نفسه بواقعية، ولا يتحمل مسؤولية أخطائه قصوره، ولا يستطيع نقد نفسه نقداً بناءً، وليس لديه ميكانيزم الإحساس بالآخرين.

النضج الوجداني والتوافق النفسي والاجتماعي والعضوي:

يُعد النضج الوجداني شرطاً من شروط التوافق الاجتماعي والنفسي السليم. فاضطرار الوجدان يسبب اضطراب في العلاقات الاجتماعية، بل إن النجاح أو الفشل في الحياة يتوقف غالباً على عوامل انفعالية. ويؤثر الانفعال على الإدراك والوظائف العقلية، فالانفعال العنيف يحد من الإدراك ويعطل التفكير المنظم، ويضعف القدرة على التذكر ويعطل الإرادة. كما أنه يسبب

لقدرة على حل المشكلات حلاً هادئاً منظماً، فالمناقش الهادئ الرزين يلحاً حين يحجم إلى الصباح والمكابرة والمغالطة، وقد يعجز عن فهم ما يقال، وقد يعجز الطالب عن تذكر الإجابة الصحيحة مع رهبة الامتحان ويتذكرها بعد خروجه منه.

ونحن حين نقول ضبط الوجدان فإننا نعني تعديله وليس القضاء عليه، لأن الانفعال شيء طبيعي، وأفضل وقت ملائم للتدريب على ضبط الانفعالات هو مرحلة الطفولة المبكرة.

وأكدت البحوث أن كثيراً من الأمراض العضوية سببها أزمات انفعالية حادة وعنيفة ناتجة عن عدم النضج الوجداني، وأن غالبية المرضى تتحسن حالتهم عندما تتاح لهم فرصة التعبير عن دوافعهم وانفعالاتهم. ومن هذه الأمراض الجسمية: أمراض ضغط الدم، وقرحة المعدة والأمعاء، وأمراض القلب والشرابين، والذبحة الصدرية، والجلطة الدموية، وبعض حالات الإمساك والإسهال المزمن، والتهاب المفاصل الروماتزمي، وكثير من حالات الصداع النصفي، والبول السكري، ويطلق عليها اسم «الأمراض السيكوسوماتية».

وترجع هذه الأمراض الجسمية إلى عوامل نفسية سببها مواقف انفعالية تثيرها ظروف اجتماعية؛ لذا فهناك حالات لا يجدي معها العلاج الجسيمي وحده، بينما تستجيب للعلاج النفسي وتتحسن إلى حد كبير.

ولما كان الانفعال حالاً من التوتر الجسيمي والنفسي، فمن المبادئ المعروفة في علم النفس أن الكائن الحي يميل بطبعه إلى القيام بسلوك يهدف إلى خفض حدة ما يعانيه من توترات إلى أقل حد ممكن، مهما كان مصدر التوتر، بالتالي يمكننا اعتبار كل انفعال دافعا في الوقت نفسه.

وفي دراسة أجراها جاسون وآخرون (Kathleen., Roy & Jason, 2007) هدفت مسح الدراسات التي استهدفت قمع الانفعالات والمتغيرات التي ترتبط معها بداية من عام (2002 - 2006)، وتوصلت إلى وجود نموذج يربط بين قمع الانفعالات والمرونة في التعامل معها، مما يحقق قدراً كبيراً من التوافق، كما أكدت أن الصحة العامة والتخفيف من تدخلات العمل وصغوبته وعدم تأثيرهما على الأسرة يساعد في قمع الانفعالات.

النضج وعلاقته بالضبط الوجداني:

- كم موقف فشلنا فيه ولم نستطع كبح جماح مشاعرنا السلبية؟
- كم مرة لم نستطع احتواء الآخرين واستيعابهم؟
- كم من الأصدقاء والأقارب والأحباب فقدنا؟

كل ذلك وأكثر بسبب عدم قدرتنا على إدارة عواطفنا ومشاعرنا إدارةً إيجابية أو ما يسمى بالضبط الوجداني.

ويعرف الضبط الوجداني بأنه القدرة على المحافظة على العواطف والمشاعر وضبطهما، ولا يكون الضبط صلباً كاملاً للتعبير عن العواطف، وإنما القدرة على التفكير والتروي إلى حد مقبول، قبل التعبير عنها.

ولضبط الانفعال والوجدان يجب عمل الآتي:

1. تعرّف كل ما يتعلق بانفعالاتك من الأمور المهمة والأشخاص المؤثرين والمواقف المستفزة فالانفعال ركن أساسي من أركان معرفة الذات في العلوم النفسية كافة، وبالتالي تعرّف مواقف ضعفك وآى المواقف تستفزك؟ وكيفيه السيطرة عليها؟ وكيف تتعامل معها؟
2. تعرّف الأسرار الكامنة في المواقف المسببة لانفعالك السلبي، مما يساعدك على تجنب الانفعال في كثير من المواقف.
3. محاوله تعرف أنواع الذكاء وكيفيه توظيفه لتقوية مقوماتك الشخصية مثلاً: تكمن أهمية الذكاء المعرفي في كونه حاكماً على النفس في كثير من الأحيان، ويتطلب ذلك مستوى معين من الإدراك والمعرفة، كذلك الحال فيما يتعلق بالذكاء العاطفي حيث تكمن أهميته في توسيع دائرة العاطفة مع الآخرين.
4. التدريب على الهدوء ولا سيما استخدام تمارين الاسترخاء والتفكير في الشخصيات الهادئة وتطبيق مواقف الانفعال السلبي، ولتسليم بأن الشخصية الهادئة على مستوى العالم شخصية مرغوبة إذا التزم بالجدية والتوازن.
5. توسيع دائرة الاهتمامات إذا شعرت بالفراغ سواء بمتابعة برنامج تلفزيوني مفيد، أم مع برنامج متطور للتثقيف الذاتي أم تقوية الوسائل في الأمور الاجتماعية والعائلية وأنواع الصداقات والعلاقات المصيدة، ومن ثمّ ركز على النقاط الجوهرية والمؤثرة في الخطط الإستراتيجية، أي اجعل دائرة التركيز في دائرة التغيرات المهمة والمنعطفات ورسم البرامج المصيرية
6. تحويل البوصلة (الاتجاه) الاستمرارية في موقف الانفعال يولد نتائج الانفعال، لذا لا بد من تغيير الاتجاه والتدريب على الانتباه، ولكل شخص اهتماماته، وهو يعرف ما يؤثر فيه. وبإمكاننا أن نعتمد - إلى حد ما - على تقنيات الإرساء والروابط.

الضبط الوجداني من منظور علم الأعصاب،

تظهر العواطف ويُتحكم فيها بواسطة جهاز اتصال سريع الإضاءة بداخل الدماغ تسيطر عليه المهاد واللوزة والفصوص الجبهية من لحاء الدماغ. وتساندها في ذلك مجموعة من تراكيب وعقد في الدماغ التي ترسل المعلومات في صورة كيماويات عصبية إلى باقي أجزاء الجسم (Calkins, 1994).

وتتجلى أهمية الفصوص الجبهية في اللحاء ولا سيما في التحكم العاطفي. والعديد من العلماء يعتقدون أن تلك هي قاعدة الوعي الذاتي.

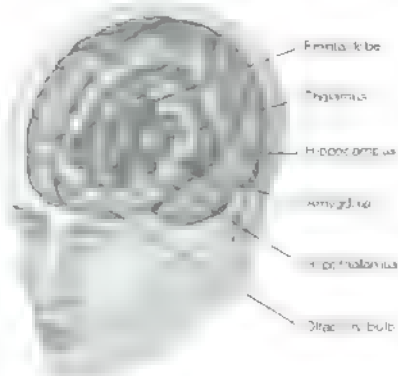
وليست المعلومات جميعها تنتقل من المهاد مباشرة إلى الحرة المفكر بالدماغ، حيث إن جزءاً من هذه المعلومات ينتقل كذلك إلى اللوزة وهي المسيطر القاطن بالعقل العاطفي.

فاللوزة تقرأ مختلف الواردات الحسية، وتتفاعل معها بسرعة أكبر ودقة أقل من اللحاء، وتستطيع أن تثير الاستجابة العاطفية قبل أن يتوصل العقل المفكر إلى ما يجب فعله بمدة طويلة.

في المواقف العاطفية المثيرة مثل مفاجأة الطفل من ضغط الامتحان مثلاً، تتفاعل اللوزة فتتحرك العصب الموصل إلى غدة الأدرينالين التي تحتضن بهرموني «الإبينفرمين والنور بينفدين» لتجعل الجسم مهياً للعمل، وهذه الهرمونات بدورها تنشط العصب المبهم الذي يرد على إشارات اللوزة.

كما إن اللوزة قادرة على عملية التعلم العاطفي والحفظ بالذاكرة، وهذه القدرة قد تكون منفصلة تماماً عن التعلم والذاكرة الشعورية اللذين يتواجدان في اللحاء.

ويعتقد عالم الأعصاب الشهير (جوريف لي روكس) أن الذاكرة العاطفية بالدماغ تتميز عن الذاكرة الإدراكية المألوفة لنا تميزاً أكبر. وقد تكون السبب في أن نوبات هياج الأطفال تؤثر فينا كأشخاص ناضجين رغم عدم قدرتنا على تذكر ذلك تذكرًا واعياً.



شكل (47) الموقف العاطفي وعمل الدماغ

كما إن فهم عناصر التشريح العصبي للعواطف يجعلنا ندرك أن هناك بالفعل نظامين يتعمّم الأطفال من خلالهما التحكم العاطفي. وبينما تعكس نظرية فرويد فهمه البديهي للأسلوب الذي يتعامل به الجزء المفكر من الدماغ مع العواطف، فإنه لا يرى أهمية العقل العاطفي الذي يعمل على توصيل طرفي الجزء المفكر للدماغ معاً. ولذا حين نبحث ما أسماه فرويد (قوى الأنا) عند الطفل فإننا بالفعل ننشط الوظائف اللحائية (الفكرية) للدماغ. إلا أننا نهمل في الوقت نفسه النظام المعقد الذي يعمل به العقل العاطفي الذي يعد عاملاً مهماً في التعاون مع العواطف اللغوية.

إن استمرار الإجهاد العصبي عن طريق المشاعر السلبية يفقد الجسم طاقته وحيويته بل هو سبب مباشر للعديد من الأمراض في حياتنا، ولكن عند ما تكون متعاقباً بدنياً وعاطفياً فسوف تكون لديك القدرة العالية للتعامل مع الظروف والمواقف مهما كانت.

وهناك مصادر للإجهاد العصبي وهي:

- 1 - الحوادث المهمة مثل موت شخص تحبه.
- 2 - تغييرات مستمرة وغير متوقعة مثل العمل في بيئة عمل سلبية.
- 3 - المنفصات اليومية مثل فقدان بعض الأشياء.
- 4 - العلاقات السيئة مع أحد الزملاء، أو العملاء في العمل وغيره.

استراتيجيات زيادة الضبط الوجداني؛

تزيد هذه الاستراتيجيات من شعورك بالإحساس بالطاقة والحيوية، وتكون لديك إحساساً جيداً وهي:

- 1 - ممارسة التمارين الرياضية. يحتاج الجسم إلى تمارين رياضية لمدة تصل إلى ما بين 20 إلى 40 دقيقة بمعدل ثلاث إلى خمس مرات أسبوعياً.
- 2 - الصلح المرح يزيد من تكون هرمون «الأندروفين» الذي يعمل على تسكين الآلام وتوسيع الشعيرات الدموية مما يزيد من طاقة الفرد وحيويته.
- 3 - العناية والاهتمام بالحرص والاهتمام بالآخرين هو بعد ذاته اتصال عاطفي إيجابي بل هو دليل على المحبة وتقدير الآخرين، وفي المقابل نحصل على المحبة والتقدير أنفسهما من الآخرين، فكما نعطي نأخذ.

الضبط الذاتي للعواطف والوجدان وتطور نموها :

الضبط الذاتي هو القدرة التي تطور السنوات الأولى للحياة، ولها تأثير عميق في نفس الطفل (Kochanska, Coy, & Murray, 2002). ونوقشت نظريات الضبط الذاتي من خلال الأدب السلوكي في علاقة تطور مهارات الحركة والانتباه والمعرفة والقدرة على التحكم في تعبيرات العاطفة ولا سيما الانفعال السلبي الذي يشكل السنوات الأولى في الحياة، وله أهمية خاصة لكشف المناسب والملائم للسلوك الاجتماعي (Thompson, 1994 ; Eisenberg et al., 1996) ومن ناحية أخرى يُعد العجز عن تطوير الضبط الوجداني تديراً لتطوير أساليب علم النفس المرضى (Calkins & Dedmond, 2002 ; Calkins & fox, 2002)

يستلزم فهم تطور تحكم الانفعالات والوجدان إلى فحص كل العوامل الخارجية والداخلية للإنسان (Calkins, 1994)، أما فيما يتعلق بالعوامل الجوهرية (الداخلية) فتهتم بالاختلافات الفردية. ويشير جوتليب (Gottlieb, 1991) إلى عدم وجود اختلافات في الصفات البدنية والنفسية والجنسية وإنما هي فقط نتائج لجينات من دون أي تدخلات بيئية، وتتضمن العوامل الجوهرية للطفل: المهارات المعرفية، والأنظمة العصبية والفيزيولوجية المتضمنة التي تدعم عملية الضبط (Fox, 1994 ; fox, Henderson, Marshall, 2001) بينما تتضمن العوامل الخارجية الطريقة التي ينظمها مقدمو الرعاية وتكوين استجابات عاطفية للطفل. كما إن من المحتمل استخدام مقدمو الرعاية لاستراتيجيات خاصة تثير تطوير الضبط الذاتي من خلال إمداد الدعم واستجابة البيئة للطفل وبالتكيف الثقافي الاجتماعي المناسب للسلوك (Thompson, 1994, 1998)، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية الأخرى، تضمن. الأقارب والأصدقاء والتأثير الخارجي للأطفال من مستخدمي استراتيجيات الضبط الذاتي.

فقد ارتبط نمو الضبط الذاتي للعواطف بعوامل خارجية وداخلية تنظمان الاستجابة العاطفية وتنظم التفاعلات الاجتماعية. (Calkins & Johnson 1998 ; Stifter, Spinrad, & Braungart, Rieker, 1999) كما إن ضعف التحكم الذاتي في العواطف يؤدي إلى الانسحاب الاجتماعي (Fox et al., 1995 ; Fox, Henderson, Rubin, Calkins, & Schmidt, 2001). والعنوان (Calkins & Dedmon, 2000 ; Calkins, Gill & Williford, 1999)

ويتطلب تعريف الضبط الذاتي للانفعال أولاً: تعرف طبيعة العاطفة، حيث إن معظم تعاريف العاطفة المعاصرة تتفق على أنها حاله نفسيه محددة المدة تتضمن سلوكاً تعبيرياً للمجتمع. هذه الحالة نتيجة التقييم المعرفي للتغير في البيئة. وهذا أيضاً يتضمن تغيرات نفسية سطحية. كما

يتضمن تعريف العاطفة على العمليات المتضمنة للضبط الذاتي لتنظيم الانفعال مثل الانبياء و.لوماتائف التنفيذية (Fox, 1994).

ورغم أننا اكتسبنا العرق بين التعبيرات العاطفية والخبرات العاطفية الجوهرية فإننا نركز تركيزاً واسعاً على التعبيرات العاطفية. وتتكامل هاتان العمليتان بعملية الصبط. مصطلح «التفاعل العاطفي» يقترح التواصل المباشر بين الخبرة العاطفية والإثارة و تعبير «لدي يُلاحظ» لاحقاً على الأطفال في مرحلة الطفولة، وعند نضوج الأطفال تتكون أهدافهم العاطفية من خلال الصبط الذاتي للمشاعر مع التغيير المستمر للمشاعر والعواطف وفقاً لتغير العمر، ويحتاج الأطفال إلى دعم القائمين برعايتهم بدايةً من سن 4 إلى 5 سنوات ومساندتهم وجدانياً؛ لأنهم في هذا السن يصبحون أكثر تهيؤاً للاستجابة العاطفية والانفعالية وأعمال عمليات لضبط المختلفة بها (Campos , Mumme , Kermoian , & Campos , 1994).

نظرة عامة على التطورات النمائية للضبط الذاتي للعاطفة ،

ينمو الصبط الذاتي للوجدان والعاطفة مبكراً لدى الأطفال الرضع، وتتسم الاستجابة الأولية لهم باستجابات سلوكية ونفسية للمحفزات الحسية مختلفة الانتباهات والصفات. وهذا النشاط يؤثر على استقرار السمات الشخصية لهم (Rothbart ,Derrybery , & Hershey, 2000) على سبيل المثال يختلف الأطفال في البداية للاستجابة البصرية أو السمعية وأيضاً في مستوى النشاط (Calkins et al , 1996 & Calkins , Fox . & Marshall , 1996 ; Fox , Henderson ,) (&Marshall 2001

فالاستجابات الأولية الوجدانية المؤثرة المميزة بمؤشرات حقيقية وصوتية سلبية، تتدرج من المرحلة البدائية إلى المرحلة المتطورة التي تميز الوجدان والعواطف التي تصنف فيما بعد كخوف وغضب وحزن. فقد خضعت الانفعالات للاختلافات بين التطور المعرفي وظهور الوعي الذاتي أثناء الطفولة المبكرة.

وعلى مدى التطور المبكر تزيد قدرة الأطفال على ضبط نشاطهم الانفعالي تنمية زيادة التحكم المعرفي. وتظهر العمليات المعرفية لتسهيل التحكم في النشاط الانفعالي الذي يتضمن تنظيم الانبياء وعمليات خاصة تسمى الوظيفة التنفيذية (Ruff & Fox , Henderson , & Marshal , 2001 ; Rothbart 1996).

يُعد تنظيم الانتباه العملية المركزية للضبط الذاتي للانفعال (Kopp, 2002). ويبدأ تطور الانبياء واستخدامه في التحكم في النشاط الانفعالي في الظهور في السنوات الأولى من عمر الطفل.

ويستمر خلال سنوات ما قبل المدرسة وسنوات المدرسة (Rothbart , 1989). وتوجد اختلافات فردية واضحة في القدرة على استخدام الانتباه للضبط الانفعالي الناجح. على سبيل المثال وجد روثبارت (1981 - 1986) زيادة التأثير الإيجابي وقلة القلق، والحرر. ولألم من 3 إلى 6 شهور في أثناء الحلقات المركزة للانتباه، ويقترح أن الضبط في الانتباه مرتبط بالخبرة المؤثرة. وعلاوة على ذلك يُعتقد أن الوجدان السلبي يتداخل مع قدرة الطفل لاكتشاف وتعلم البيئة (Ruff & Rothbart, 1996).

وفي نهاية مرحلة الطفولة، يبدأ الأطفال في السيطرة على الانتباه والتحكم في الحركة المتلازمة بطرائق تسمح لهم بتنوع المهام التطويرية والامتنان إلى مطالب البالغين. والقدرة على تأجيل الإشباع والتحكم في السلوكات لتصبح ممكنة (kopp , 1982) وزيبط روثبارت (Rothbart) في عام (1989). قدره ضبط الانتباه بنهاية السنة الأولى مع آخر أسلوب يتطلب فيه نشاط ليبدأ الأطفال الانتقال من مرحلة الطفل الصغير إلى مرحلة أكثر منهجية لتطوير نبتاهم ويحصلون على أفضل حركة متلازمة (Ruff & Rothbart 1996).

ويشير الوصف المختصر للتطور المعيارى للضبط الذاتي في الطفولة المبكرة إلى لدور الرئيس الذي يؤديه تعديل الإثارة للضبط في العاطفة. حيث إن تعديل الإثارة المبكرة يؤثر على تنظيم لسيطرة للطفل. وتنظيم دورات النوم واليقظة. (Calkins & Dedmon , 2000 ; Calkins & Fox , 2002) كما إن الاختلافات الفردية في الإثارة والنشاط التي تظهر في الحياة الأولى من عمر الطفل تكمن وراء العديد من التطورات التي حدثت لاحقاً في مستوى السيطرة السلوكية على تعبيرات وخبرة العاطفة. ومستويات عمليات التحكم مبكراً مثل: الانتباه والتحكم المتلازم تأثر. بأسلوب النشاط الانفعالي للأطفال الرضع والصفار.

فقد وجد بعض الباحثين أمثال: (Calkins , smith , Gill & Johnson , 1998 ; Calkins , 1997) أن قلة الصوت المبهمة يرتبط باستجابة أطفال ما قبل المدرسة للمهام التي تطلب التنظيم لكل من التأثير الإيجابي والسلبي، بالإضافة إلى أن الأطفال ممن يتسم سلوكهم بالغضب، والعنف سوء في المدرسة أم المنزل أقل تعرضاً للصوت المبهمة في أثناء المهام المتعددة التي تتطلب تنظيم سلوكياً وانفعالياً.

وأحررت دراسات قليلة على الأطفال في أعمار مختلفة، وتبين أن من الممكن تحديد ملف للأطفال الرضع لمواجهة المشكلات المتعلقة بالضبط الذاتي للانفعال. وقد صنف أكسان وأصدقائه (Aksan et al ., 1999) نوع الحال الوجدانية لما قبل المدرسة أنها سلوك تعبيرى غير متحكم به

يُتَبَّأ به من العامل المزاجي لأمهات الأطفال الرضع. وتوصلت بحوث كل من (Calkins et al , 1998 ; Calkins & Dedmon , 2000 ; in press) إلى أن لأطفال الرضع ولأطفال الصغار المعرضين للإحباط أكثر عرضه لصعوبة التحكم لذاتي للعاطفة.

رغم الربط بين النشاط المزاجي والاضبط الذاتي إلا أنه لا يعد هذا حلاً لمشكلة اختلاف الأفراد في النشاط. وكما لوحظ مسبقاً، وجود ثلاث عمليات معرفية عامة افترضت التأثير على التحكم الذاتي للعاطفة وهي: الانتباه، والاضبط الجسدي، والوظائف التنفيذية.

كيف نحسن نضجنا الوجداني؟

هي رحلة طويلة تبدأ من الطفولة المبكرة وتستمر حتى أحر لحظة في الحياة إذ ليس هناك سقف للنضج الوجداني واليك عزيزي القارئ بعض التوصيات : (Jerome Murray, 2004)

- 1 - الوعي بالذات: حاول أن ترى نفسك كما هي لا كما يجب أن تراها. ستوجهك بعض المصاعب حيث أن الدفاعات النفسية مثل: الكبت Repression، والإسقاط projection والإنكار Denial والتبرير Rationalization، ستحول بينك وبين هذه الرؤية الموضوعية لذلك اسأل الناس المخلصين الصادقين من حولك أن يحدثوك عن نفسك بصراحة، وتقبل رؤيتهم حتى ولو لم تعجبك. تدرب جيداً وطويلاً على قراءة ما يدور بداخلك من أفكار، ومما يعمل في نفسك من مشاعر.
- 2 - تقبل الذات: تقبل الذات لا يعني موافقتها على ما هي عليه دائماً إنما هي مرحلة مهمة يبدأ منها التعبير للأفضل، وتبدأ الدافعية للإنجاز تأخذ منبع إيجابي آخر.
- 3 - لا تحاول السيطرة على الآخرين: فبدلاً من السيطرة والتحكم في الآخرين حاول التعاو معهم، وعندما يكون هناك صراع أو خلاف مع طرف آخر فحاول الوصول إلى حل يرضي الطرفين فيه رابحين. ولا تحرص على أن تكون الرابع الوحيد دائماً.
- 4 - كن مستعداً لتغيير علاقاتك الاجتماعية: تجنب الناس والمواقف التي تخرج أسوأ ما فيك واحرص على أن تعرض نفسك للناس وللمواقف التي تخرج أحسن ما فيك.
- 5 - ابحث عن معنى للحياة يتجاوز حدود ذاتك: ذلك المعنى الذي يعطيك متطوراً تلسكوبياً واسماً للحياة، وليس ذلك المعنى المحدود الضيق الذي لا يتجاوز حدود اهتمامك الذاتي وإدراكك لديك هذا المعنى الكبير الممتد للحياة فإنك ستعمل للخلود. وبالتالي ستكون أهداك عطية ومحفزة لقدراتك لكي تنمو نمواً مضطرباً، وعلامة نجاحك في الوصول إلى هذا المعنى هو

شعور ثري وممتلئ بالحياة، ليس حياتك فقط بل أيضاً حياة الآخرين. وعمارة الكون. ذلك
 الشعور الجميل لا يحس به إلا من وصلوا إلى النضج الوجداني سعياً لوجه الله الذي امتدح
 صفات النضج الوجداني في رسوله ﷺ قائلاً: ﴿فَمَا رَحِمَهُ مِنَ اللَّهِ لَئِنْ لَمْ يَأْتِ لَمْ يَكُنْ فَطْماً
 غَلِيظَ الْقَلْبِ لَأَنْفَضُوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى
 اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ ﴾ (آل عمران/ 159).

الفصل العاشر

الوجدان والقيم الروحية



(القيم الروحية أهم المداخل الإيجابية لخفض السلوك السلبي)

الفصل العاشر

الوجدان والقيم الروحية

أهمية المقومات الإيجابية :

يؤدي علم النفس الإيجابي دوراً فعالاً في تخفيف حدة المشاعر السلبية التي يعانيها الفرد عن طريق التعبير عنها، وتنمية اتجاهاته الإيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين، وتعديل نظرته إلى نفسه، ونظرة الآخرين إليه؛ بأنه ليس عبثاً، وإنما هو فرد له حقوق وعليه واجبات.

وتعد القيم الروحية أحد المداخل الإيجابية الحديثة لخفض السلوكات السلبية من خلال تنمية قدرات الفرد الروحية وقيمه وأخلاقه، ووعيه الداخلي، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الله والمحيطين به، ويقدر ما يتوافر للفرد من توافق وبطرة إيجابية للحياة بقدر ما يتمتع بدرجات مرتفعة من الذكاء الروحي (Belth, 2004).

كما أن الإيمان هو الحياة، وهو السبيل إلى تخلص الإنسان من المشاعر السلبية، حيث لا تنعم النفس بالسعادة والطمأنينة إلا بالقرب من الله وبذكره. فيذكر الله تطمئن القلوب، وتنشع سحب الخوف والفرع والهم والغم. فيقول تعالى: ﴿ وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ أَعْمَى ﴾ (١٢٤) قَالَ رَبِّ لِمَ حَشَرْتَنِي أَعْمَى وَقَدْ كُنْتُ بَصِيرًا ﴿١٢٥﴾ قَالَ كَذَلِكَ أَتَتْكَ آيَاتُنَا فَنَسِيْنَهَا وَكَذَلِكَ الْيَوْمَ تُنْسَى ﴿ طه. 124 - 126) .

ونتيجة لذلك تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بارتقاء الروح، والابتعاد عن المادية التي تثقل النفس بالهموم، والبحث عن معنى للوجود من خلال الارتباط بمصدر أعلى للقوة، وهو الله (سبحانه وتعالى).

وتمكّن القيم الروحية الفرد من الانسجام مع أحداث الحياة وأنشطتها، من خلال البحث عن المعنى في كل شيء، وكل حدث، وكل موقف، ومن هنا يأتي الإحساس بالتمكين والقوة، كما أن من مكوناته الشعور بمصدر أعلى للقوة، والقدرة على التركيز على العمليات العقلية والجسمية، والقدرة على تقبل الصدمات النفسية، والقدرة على التعاطف الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية وبالتالي مساعدة العاجزين عن التعبير عن مشاعرهم. (Wolman, 2001, p. 212) ومساعدتهم على إدراكهم لذواتهم أو استجابتهم للمواقف الاجتماعية (Roberts., & DelVecchio., 2000, p.214).

من أهم المعاني والقيم الروحية التي درست حديثاً هو الذكاء الروحي الذي أشير إليه في كتابات العرب؛ مثل كتاب الفتوحات المكية لابن عربي، وكتب ذي النون المصري، والإمام القشيري في الرسالة القشيرية وغيرهم من أئمة التصوف وأعلامه، فتحدثوا عن المحبة والشوق لله تعالى، ومراتب النفس، وكيفية التسامي بها، وفضل الذكر، ومعنى الحقيقة والصدق، والفضائل الأخلاقية، والروح، وتأجيل الإشباع، وأحوال المحبين، وقبل هؤلاء كان المصطفى ﷺ هو النموذج الحق للإنسان الذكي روحياً.

ذكرت كلمة الروح في آيات عديدة في القرآن الكريم، فبالنظر إلى معجم ألفاظ القرآن الكريم يتضح ورود كلمة الروح بمعان عدة منها روح الله أي رحمته يقول تعالى ﴿يَسْئَلُ أَذْهَبُوا فَتَحَسَّبُوا مِنْ يُوَسَّفَ وَآجِيهِ وَلَا تَأْتِسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَأْتِسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ﴾ (يوسف: 87).

وجاءت بمعنى ما يكون به حياة النفوس والأجساد يقول تعالى ﴿وَأَيَّدَهُم بِرُوحٍ مِنْهُ﴾ (المجادلة: 22) وقوله تعالى ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي﴾ (الإسراء: 85) وقوله تعالى ﴿وَالَّتِي أَحْصَيْتَ فَزَجَّهَا فَفَنَفَخْنَا فِيهَا مِنْ رُوحِنَا﴾ (الأنبياء: 91) وجاءت بمعنى ما تكون به الحياة كلها، يقول تعالى ﴿وَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا﴾ (السجدة: 9) وقوله تعالى ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ، وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ (الحجر: 29). (معجم ألفاظ القرآن الكريم، 1988، ص: 517)

وقدم كل من «ستالوود وهول» (Stallowood and Holl, 1975) نموذجاً يعبر عن مكونات الإنسان (الروح، والجسم، والعقل)، وهذه المكونات مرتبطة مع بعضها البعض، حيث تزود المكونات البيولوجية للفرد بمعلومات عن البيئة الخارجية، وتسهم المكونات التسمية في الشعور الذاتي بالنواحي العقلية والعاطفية والإرادة والجانب الخلفي، وذكر الباحثان أن الجوانب الروحية يمكن تفسيرها على ضوء كل من الجانب الإنساني والعقيدة، فمن الجانب الإنساني - وفق آراء ماسلو Maslo وهورارد Jourard - تمثل الروح حاجة روحية ترتبط بحاجات الإنسان كلها، أما من ناحية العقيدة فالروح تتمثل في قدرة الفرد على الشعور بالله، ويشير الباحثان إلى أن الحاجات الروحية ضرورية للمحافظة على ديناميكية العلاقة مع الله، وتتمثل هذه الحاجات في (التسامح، والحب، والأمل).

وإذا استعرضنا مكونات الذكاء الروحي كما يراه الغرب سيتضح أن هذه المكونات تتجسد في شخص الحبيب ﷺ، فالتسامي بالذات، والحب المطلق لله، وإعطاء معاني روحية لكل الأفعال

والأقوال التي يؤذيها الإنسان في حياته تتحسد في شخصه ﷺ، وكما كان مثلاً للأحلاق الفاضلة، بل هو الأحلاق تمشي على الأرض، يقول تعالى ﴿وَأِنَّكَ لَعَلَّيْ حُطِّي عَطِيمٌ﴾ (سورة القلم: 4).

ومن هنا فالذكاء الروحي جذوره ضاربة في عمق الحضارة الإسلامية، وإن كانت الإشارة إلى هذا المفهوم بمعناه الحالي لم تكن واضحة. وقبل هذا كان أنبياء الله جميعاً يدعون إلى التسامي بالروح وعبودية الله الواحد القهار، وفي اليهود التي لم تكن فيها رسائل سماوية كان الناس يبحثون عن مصدر أعلى يستمدون منه القوة والعون ويرتبطون به محاولين إرضاءه والسعي لكسب محبته. وفي العصر الحديث كانت هناك إشارات واضحة عندما أشار السيد أحمد عثمان في كتاب (الإثراء النفسي دراسة في الطفولة ونمو الإنسان، 1968) عن الذكاء الروحي، وعما أسماه بالحاسة الأخلاقية، التي تدل على ذلك النشاط النفسي الحدسي التفضيلي لأنواع معينة من السلوك، وإن كانت هذه الحاسة حكماً داخلياً فإنها لا تعمل عملها في الداخل فقط ولا في حدود الذات فقط، بل أن نشاطها موجه إلى الخارج، وإلى الوسط الاجتماعي والثقافي (في: مدثر أحمد، 2006).

ومع نمو العلم المعرفي وأبحاث الذكاء ودراساته، ولا سيما نظرية «جاردنر» عن الذكاءات المتعددة Multiple intelligence، وفي كتابه العقل الاستثنائي Extraordinary minds أضاف فصلاً عما يسمى بالروحانية الاستثنائية، أو الأخلاق الاستثنائية، وقدم مجموعة من الأسئلة عن كارييرما الجديدية الاجتماعية وتأثيرها لمجموعة من القادة الروحانيين، مثل: مارتن لوتر وغاندي (Emmons, 2000).

وفي عام (2000) أضاف جاردنر ما يسمى بالذكاء «الطبيعي»، وهو القدرة على تعرف أنماط الحياة النباتية والحيوانية في الغابات، مما جعله يقترح نوعاً جديداً من الذكاء هو الذكاء الوجودي Existential intelligence يتضمن القدرة على تعرف الأسئلة الوجودية التي تتعلق بحقيقة وجودنا كأفراد في هذا الكون، والقدرة على التفكير بعمق في هذه الحقيقة (Gardner, 2000).

وقد سمح هذا المناخ العلمي «لدايال جولمان» تقديم تصوره عن الذكاء الوجداني في كتابه الشهير «الذكاء العاطفي»، الذي لاقى رواجاً ونجاحاً كبيرين، وهذا النجاح كان بداية الاتجاه نحو العمل في الذكاء الروحي أو (SQ) كفرع من فروع علم النفس الإيجابي، وذلك من خلال دراسات وتجارب «ايمونز» Emmons كما سيوضح فيما بعد. والسؤال الآن ماذا يعني مفهوم الذكاء الروحي؟ وما الفرق بينه وبين الروحانية والدين؟.

فقد عرف دوسى (Dosey, 1988) الروح بأنها الوعي والحكمة الداخلية للفرد، وعرف الروحانية بأنها البحث عن الأهداف والطموحات والآمال، والاعتقاد القوي في قوى أعلى وهي الله تعالى.

كما تشير الروحانية إلى كيف يمكن للأفراد أن يعيشوا المعاني المطلقة في الحياة؟ وكيف يمكن أن يستجيبوا للحقائق المتعمقة في العالم المحيط؟ (Bregman and Thierman, 1995, p. 149).

ويرى «يونج وماو» (Yoyng and Mao, 2005) الروحانية بأنها دافع غريزي طبيعي داخل النفس البشرية تؤثر على أفكار الفرد وتتحكم في جسده وعقله، ويرون أن الروحانية أكثر من مجرد الدين، رغم أنها يمكن أن تنعكس وتظهر من خلال الممارسات الدينية.

كما تعرف الروحانية بأنها استجابة الشخص لكل ما يتصل به استجابة كلية، مع البحث عن هدف سام في الحياة. (Padraze, 2006, p.25).

أما الدين فيمكن وصفه بأنه نظام من المعلومات يمد الأفراد بمصادر ضرورية لكي يعيشوا حياة جيدة، كما يوصف الدين على أنه انفعال يقوم به نظام القواعد التي تمدنا بالسياق أو المجال الذي يولد الحلول لمشكلات الحياة ولا سيما التي تقع في النطاق الأخلاقي. (Mayer and Mitchell, 1997, p.22).

رغم أن هناك تداخلاً بين الدين والروحانية فإن هناك اتفاقاً على أن هناك اختلافات منها أن الدين يركز على القدسية داخل المؤسسات الدينية، لكن الروحانية تركز على العوامل الخاصة بالتسامي والبحث عن معاني الحياة. (Worthington, 2001).

ويقصد بالدين لغوياً الجزاء والمكافأة، فيقال دانه بدين أى جازاه، وقد وردت في القرآن الكريم في مواضع عديدة منها: ﴿يَبْتَغِيَنَّ إِنَّ اللَّهَ أَصْطَفَىٰ لَكُمْ الَّذِينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَأَنْتُمْ مُسْلِمُونَ﴾ (البقرة: 132).

وعلى هذا فالدين هو مجموعة المعتقدات، والتعاليم، والأوامر الإلهية التي بعثها الله لعبادة عن طريق الوحي على من اصطفاه من الرسل والأنبياء، ليمثل الناس لأوامره، وينتهوا عما نهاهم عنه، فإذا كانت الروحانية تشير إلى البحث في العناصر الوجودية والمعاني القدسية المطلقة والتسامي، فإن الذكاء الروحي يركز على القدرات التي تمثل تلك المعاني والأفكار التي تساعدنا في التكيف وأداء وظائف الحياة أداء أفضل. (Amram, 2007).

فالروحانية تحدد كيف نعرف المعنى. أما الذكاء الروحي فهو الميكانيزمات التي يستخدمها الأفراد كي يحسنوا جودة حياتهم جودة كلية، فهي تطبيق للمعارف والمعلومات الروحية في حل المشكلات الحياتية، فالذكاء الروحي مولدٌ ومحفزٌ للإيجابية والتكيف بينما الروحانية قد تكون إيجابية أو سلبية اعتماداً على كيف يُعبر عنها في السياق (Emmons, 2000).

العلاقة بين الذكاء الروحي والبناء الوجداني للطفل،

في ضوء المناخ العلمي الذي وُفر لدانيال جولمان» استطاع أن يقدم تصوراً عن أحد مكونات البناء الوجداني للطفل وهو الذكاء الوجداني في كتابه الشهير «الذكاء الوجداني»، الذي لاقى رواجاً ونجاحاً كبيرين، وهذا النجاح كان بداية الاتجاه نحو العمل في الذكاء الروحي أو (SQ) كضلع من فروع علم النفس الإيجابي، وذلك من خلال دراسات «إيمونز» Emmons وتحاربه.

ربط «كيلي» (Kelly, 1999) بين الذكاء الوجداني والروحي، ورأى أن كل شخص لديه بعضاً من أنواع الذكاء، وأن هذه الأنواع تتداخل فيما بينها كالطبقات، وأن الأفراد يمتلكون معدلات متباينة من كل ذكاء من الذكاءات، ويرى كيلي أن الذكاء الروحي يتعامل تعاملاً شاملاً مع كل ذكاء آخر، ويتداخل مع كل أنواع الذكاء الأخرى.

ووافق «أمرام كيلي» في الرأي في أن نمو الذكاء الوجداني يساهم في تنمية الذكاء الروحي وتطوره، وبالمثل فإن الذكاء الوجداني يمكن تطويره من خلال التأمل العقلي والتدريبات التي تهدف إلى التنمية الروحية للشعور. (Amram, 2007).

كما أقر ناسل (Nasel, 2004, p.44) أن الذكاء الوجداني يتضمن المهارات الشخصية وبين الشخصية Intrapersonal & interpersonal skills التي بدورها تتضمن وعي الفرد بأفكاره ومشاعره، والتحكم في النفس، بالإضافة إلى القدرة على الاستمتاع والتواصل والتعاطف مع الآخرين، الذين لديهم معتقدات مضادة، وقيم ووجهات نظر مختلفة، ومثل هذه المهارات يمكن ارتباطها بالذكاء الروحي فعلى سبيل المثال، الوعي، وتنظيم الحالات الانفعالية للفرد، يشارك في فهم الذات والاستبصارات الذاتية التي تعد جوانب مهمة في الذكاء الروحي الذي يتضمن درجة من النضج الانفعالي والمرونة والتسامح، وتفتح العقل للمشكلات والظروف المحيطة في الحياة، كما إن الوعي بالذات أو إدراك الذات يظهر لدى المرتفعين في الذكاء الوجداني والأفراد الذين نمت الذكاء الروحي لديهم. (Cherniss & Golman, 2001, p.229; Sick, & Torrance, 2001).

ويرى «تيري»، و«كوملانين» (Tiri & Komulainen, 2002) أن الذكاء الروحي مهم لتفعيل

وظائف كل من الذكاء الوجداني والعام، ولكن الاختلاف بين الذكاء الوجداني والذكاء الروحي يكمن في كيفية التعامل مع الموقف، فالذكاء الوجداني يسمح لنا بالحكم على الموقف الذي نحن فيه وبالتالي إصدار التصرف المناسب معه، وذلك في حدود الموقف الذي يتعامل معه والذي يحكم تصرفنا، أما الذكاء الروحي فيسمح بالسؤال إذا كان الأفراد يريدون أن يكونوا في هذا الموقف بالذات؟ وهل يريدون أن يغيروا الموقف من الأساس ويصنعوا موقفاً آخر أفضل منه؟ فالأفراد هم الذين يخلقون الموقف الذي يسمح لهم، وبالتالي بالتحكم فيه وليس التحكم فيهم.

مكونات الذكاء الروحي:

أشارت الأبحاث الحديثة إلى أن المعتقدات والطقوس الروحية ترتبط إيجابياً بالصحة الجسمية والعاطفية، والسعادة النفسية، والعلاقات الإيجابية، والرضا الزوجي، والثبات الانفعالي، وتزيد من جودة الحياة (Hintikka, 2001; Seybold and Hill, 2001)

وفيما يلي أهم تصنيفات العلماء لمكونات الذكاء الروحي:

أولاً: تقسيم (إيمونز) (Emmons, 2000):

يرى إيمونز أن الأفراد الذين يعيشون ولديهم ميول واتجاهات نحو المفاهيم والاهتمامات المطلقة للأشياء التي توجد في حياتهم يكونوا أكثر انجازاً أو تكييفاً ولديهم شخصية سليمة. كما يرى «إيمونز» أن الكفاح الشخصي في الحياة من الممكن أن يصبح روحياً من خلال عملية إدراك المعاني القدسية في الأنشطة الحياتية. ويصنف «إيمونز» أن الذكاء الروحي يتكون من خمسة مكونات هي:

1 التسامي Transcendence هو القدرة على السمو فوق الوجود المادي للأشياء، لأنه قدرة أساسية لدى الفرد تساعد على الشعور بالترتيب الترامني للأحداث في الحياة.

2 النصوص Mysticism هو الإيمان بأن المعرفة المباشرة بالله، أو بالحقيقة الروحية، يمكن أن تتم للمرء عن طريق التأمل، أو الرؤيا التي تكشف الطريق للفرد ليتعرف الجوانب المتعددة والعميقة والروحية والنفسية لذاته من خلال الارتباط بالله، وإدابة الحواجز والحدود والنظر للأشياء نظرة كلية (Emmons, 2000).

3 ادراك المعاني القدسية في لسانات اليوم Sanctification إن تعرف ما هو مقدس في أنشطة الحياة اليومية يعد جزءاً من المعرفة الروحية في كل الديانات الرئيسة في العالم؛ وإن هذا المكون يعني القدرة على البحث عن معنى للأنشطة الحياتية المختلفة، وربطها بالقيم ربطاً يسهل وظائف الحياة، ويزيد جديتها ولا سيما مواجهة الألم والمعاناة.

4 القدرة على الاستفادة من مصادر لروحية في حل المشكلات لحبائية The ability utilize spiritual resources to solve problems: وتتضمن سعي المرء لحل المشكلات، والبحث عن معلومات، وتحليل الموقف للتعرف الجيد للمشكلة؛ من أجل البحث عن بدائل مختلفة للفعل بحيث تتلاءم مع النتائج المتوقعة. ولكي يتحقق ذلك لا بد من وجود اتساق روحي الذي من خلاله يحدد الفرد أهم الأهداف وأكثرها تأثيراً فيما يتعلق به (Emmons, 2000).

5 الاحلاق الماصلة Virtuous traits: ويتضمن إظهار التسامح مع الآخرين. والتعبير عن العرفان بالجميل، وإظهار التواضع والرحمة، ومشاعر الحب، وضبط النفس، وهذه السمات أو الفضائل يمكن صقلها وتهذيبها من خلال الممارسات والتعليمات الدينية، ومثل هذه الفضائل تعد مصدراً من مصادر القوى البشرية التي تمكن الفرد من تأدية وظائفه في العالم أداء أكثر تأثيراً وإيجابية (Emmons, 2000).

ثانياً: تقسيم إمرام (Amram, 2007):

استخلص إمرام مجموعة من قدرات الدكاء الروحي من خلال مجموعة دراسات اهتمت بسؤال المشاركين عن ممارساتهم الروحية، وكيف تؤثر في عملهم وقدراتهم، ولتعرف سمات الأفراد الروحية أعدت استبانتيْن إحداهما لتعرف السمات الروحية للأفراد، والآخرى لتعرف قيمهم وأحلامهم ويمكن أن نجمل القيم الروحية في هذه النظرية على النحو الآتي.

1 الشعور Consciousness يعني القدرة على نقل الوعي أو الشعور إلى مرحلة الحدس، والقدرة على التأليف بين وجهات النظر المختلفة تأليفاً يسهل وظائف الحياة وتجعلها تسير سيراً جيداً. ويمكن تقسيم الشعور إلى عدة وظائف هي: (الحدس، والانتباه، والنظرة الكلية للأمور).

2 المصيلة Grace وتعني الاتجاه الداخلي الذاتي نحو الحرية والتميز وحب الحياة والاستمتاع ورؤية الجمال في اللحظة الراهنة من أجل تحسين وظائف الحياة وجودتها.

3 السحت عن معنى للحياة Meaning ويعني البحث عن معنى للأنشطة الحياتية المختلفة، وربطها بالقيم ربطاً يسهل وظائف الحياة، ويزيد من جديتها ولا سيما عند مواجهه الألم والمعاناة.

4 - التسامي Transcendence هو القدرة على تنظيم أنانية الذات، والتسامي بها من خلال ربطها بالكلية والعالم المحيط بها، ربطاً يسهل وظائف الحياة.

5. حقيقة Truth هي القدرة على العيش بحب وسلام، والاستسلام للحقيقة مع إظهار وجهه
النظر المتفتحة، والتأكيد على الثقة تأكيداً يحسن وظائف الحياة. ويحل لمشكلات

بالا تقسيمات أخرى

أرى أن الانغلاق على تقسيمات بعينها للذكاء الروحي أمر غير صحيح لا سيما ر من معاني
الذكاء الروحي هو البحث عن معنى سام والتمسك به. فعملية البحث في حد ذاتها هي ذكاء
روحي من الشخص كما إن الروحانيات تختلف باختلاف الإنسان وما نعمه من مبادئ دينية و
أيقن تماماً أن هذا من السلوك القويم. لذلك إذا تعمقنا في تعاليم دين الإسلام سوف نجد
هناك مبادئ وقيماً روحية نادية بها وأصر على وجودها لدى المسلم (كباراً أو صغاراً) لكي يتعاهد
بها في حياته اليومية ومن هذه الروحانيات والقيم ما يأتي.

أولاً: الصبر

الصبر في اللغة هو الحبس. وفي الاصطلاح هو: حبس النفس على ما يقتضيه العقل والشريعة
أو ما يقتضيان حبسها عنه أو هو حبس النفس على ما تكره ابتغاء مرضاة الله كما قال تعالى
﴿وَأَصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ. وَلَا تَقْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيبَةً
الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تَطْعَمَنْ مِنْ غَضَبِنَا قَبْلَهُ. عَن ذِكْرِنَا وَاتَّبِعْ هُودَهُ وَكَانَ آمُرُهُ فَرَطًا﴾ (الكهف: 28)
عرّف الغزالي الصبر بأنه ثبات باعث الدين في مقابلة باعث الشهوة (أو الهوى) (إحياء علوم
الدين 55/4 و57 و58). ويبدو أن هذا التعريف تعريف ديني اصطلاحى، ولو قال إنه ثبات باعث
العقل في مقابل باعث الهوى لكان تعريفاً عاماً، يشمل المتدينين وغيرهم.

وبالنظر إلى أهمية الصبر فقد ذكره الله سبحانه في القرآن ما يزيد على (100) مرة، في
عظمه، إذ جعله من شيم أولي العزم من الرسل والأنبياء والصالحين، وقرنه بمقامات الإيم
والإحسان جميعها، وقرنه بالصلاة والأعمال الصالحة والتقوى والشكر والحق والرحمة واليقين
والصدق والتوكل والجهاد والفلاح والنصر. وكان ثواب الصبر عظيمًا، حتى قيل إن ثوابه
محمود، لقوله تعالى: ﴿إِنَّمَا يُوَفَّى الصَّابِرُونَ أَجْرَهُمْ بِغَيْرِ حِسَابٍ﴾ (الزمر: 10). وهذا قريب من ثواب
الصوم، والصوم ضرب من ضروب الصبر، وشهر الصوم هو شهر الصبر.

ولعل أكثر أنواع الصبر التي تمثل الذكاء الروحي من وجهة نظري هو الصبر على طاعة
تعالى، فالصبر على طاعة الله أعظم مجالات الصبر وهو لذلك أشدها على النفوس. وقد جاء
صيغة الأمر بالصبر على الطاعة مفايرة لغيرها فقال تعالى: ﴿رَبِّ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَنْ فِي
بَيْنَهُنَّ وَأَصْبِرْ لِعَذَابِنَا. هَلْ نَعْمَلُ لَهُ سَمِيًّا﴾ (مريم: 65). وقال تعالى: ﴿وَأْمُرْ هَٰؤُلَاءِ
بِالصَّبْرِ وَصَلُّوا رُكُوعًا وَرُفُوعًا خَافِئَةً لِلْعَذَابِ وَالْعَنَابِ لِلتَّقْوَى﴾ (طه 132).

وهكذا نرى أن الصبر من الصفات العظيمة التي اتصف بها أولو العزم من الرسل ويتقدمهم النبي ﷺ فنسأل الله تعالى أن يجعلنا من الصابرين الذين يوفيهم الله تعالى أحرهم غير حساب. وقد أثبت العلم الحديث أن الصبر على الألم بنفس راضية ليس عبادة لله فحسب بل فائدة للجسم والنفس. فالذي يحمد الله على الألم يشعر بدرجة واحدة من الألم. أما الذي يتوتر ويتفعل ولا يصبر فإنه يشعر بنفس الألم عشر درجات. لأن التوتر العصبي يريد الشعور بالألم. بينما الهدوء النفسي والصبر يقللان من ذلك كثيراً.

ثانياً: الإيثار Altruism

الإيثار: «فضيلة للنفس بها يكف الإنسان عن بعض حاجاته التي تحصه حتى يبذله لمن يستحقه» (تهذيب الأخلاق ص 19). قال بخل خلق ذميم ينبغي أن يتنزه عنه المسلم قال (عز وجل) ﴿وَلَا يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخُلُونَ بِمَا ءَاتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ هُوَ خَيْرًا لَّهُمْ كُلُّ هُوَسْرٍ هُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخُلُوا بِهِ يَوْمَ الْقِيَمَةِ﴾ (آل عمران: 180). عليه أن يذكر الله (عز وجل) وكرمه وجوده وثوبه فيجود ويؤثر فقد جاء في الحديث القدسي «أن الله (عز وجل) قال: يا بن آدم أنفق قبل أن يُنفق عليك» رواه البخاري.

وقال رسول الله ﷺ «ما من يوم يصبح العباد فيه إلا ملكان ينزلان فيقول أحدهما: اللهم أعط منفقاً خلفاً ويقول الآخر: اللهم أعط ممسكاً تلفاً» (رواه البخاري).

نقد قسم بعض العلماء الإيثار إلى مراتب ودرجات، فقد قال الإمام ابن القيم (رحمه الله تعالى): الأولى: أن تؤثر الخلق على نفسك فيما لا يخرم عليك ديناً، ولا يقطع عليك طريقاً، يعني أن تقدمهم على نفسك في مصالحهم. أما كل سبب يعود عليك بصلاح قلبك ووقتك وحالك مع الله فلا تؤثر به أحداً، فإن أثرت به فإنما تؤثر الشيطان على الله وأنت لا تعلم. أما الثانية: إيثار رضا الله على رضا غيره وإن عظمت فيه المحن وثقلت فيه المؤن وإيثار رضا الله (عز وجل) على غيره، هو أن يريد ويفعل ما فيه مرضاته، ولو أغضب الخلق. وهي درجة الأنبياء. وأعلىها للرسل عليهم صلوات الله وسلامه. وأعلىها لأولي العزم منهم، وأعلىها لتبينا ﷺ.

ثالثاً: العفو أو التسامح Forgiveness

العموُ صفة من صفات الله تعالى، فهو الذي يعفو عن عباده، ويعفر لهم الخطايا والدنوب ولذلك فهي صفة يحبها الله (عز وجل). والنبي الكريم ﷺ أمر بالعفو وطبق هذه العبادة في أهم موقف عندما فتح مكة المكرمة، ومكّنه الله تعالى من الكفار وعفا عنهم وكان من نتيجة هذا العفو أن دخلوا

في دين الله أفواجاً. لقد كان من أكثر دعاء النبي ﷺ ولا سيما في ليالي رمضان وليلة القدر: (اللهم إني أعوذ بك من عفوّ تحبّ العفو فاعف عني) رواه البخاري. والله تعالى لا يُحبُّ شيئاً إلا وفيه الخير لنا، فاعفوّ يُحبّ العفو، ولذلك فهذه الصفة لا بدّ أن تأتي بالخير على من يتحلّى بها. والله تعالى أعصم عباده الأمل بالعفو عن الذنوب: يقول تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَقْبَلُ التَّوْبَةَ عَنْ عِبَادِهِ وَيَعْفُو عَنِ السَّيِّئَاتِ وَيَعْتَكِبُ الْاُمْلَاقَ﴾ (الشورى: 25)

ويؤكد الخبراء أن العفو عن الآخرين له فوائد طبية أيضاً أهمها التخلص من الذكريات السلبية وتخفيف إقرار هرمون الإجهاد، وتنشيط النظام المناعي، وسبحان الله لقد أمرنا الله بالعفو يقول تعالى: ﴿وَأَنْ تَعْفُوا أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَلَا تَنْسُوا الْفَضْلَ بَيْنَكُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾ (البقرة: 237).

لقد سمى الله نفسه (العفو) لما للعفو من محاسن وفوائد وكأن الله يريد أن يعطينا إشارة إلى أهمية العفو وأنه صفة من صفات الله تعالى ينبغي علينا أن نتحلّى بها، يقول تعالى: ﴿إِنْ تُبْدُوا خَيْرًا أَوْ تُخَفُّوهُ أَوْ تُعْفُوا عَنْ سُوءٍ فَإِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا قَدِيرًا﴾ (النساء: 149). وأفضل طريقة لممارس العفو عن الآخرين الاعتقاد أن الله سيعفو عنك ويفرّ لك، وسبحان الله، لقد أشار القرآن إلى هذه الحقيقة، يقول تعالى: ﴿وَلْيَعْفُوا وَلْيَصْفَحُوا أَلَا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (النور: 22) ويقول تعالى: ﴿وَإِنْ تَعْفُوا وَتَصْفَحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (التغابن: 14).

رابعاً: التسامي: Sublimation

يعني العلو في التعامل الإنساني مع الذات ومع الآخر، ويعني أيضاً إحداث تغيير في النهج التي يستهدفها أحد الدوافع الغريزية بأنواعها بحيث تصبح مقبولة اجتماعياً بعد أن قبلتها الذات وتألّفت معها وأصبحت ذات قيمة. ويقول علماء التحليل النفسي، أن التسامي، أو الإعلاء عمليّة شعورية، تتحقق تدريجياً عن طريق التمسك بالمثل العليا ويحدث الإعلاء والتسامي في السلوك إما مواهف الحياة المختلفة، ويجب أن يكون هناك بعض التحكم الشعوري الواضح للدوافع الغريزية يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال تعرف مقومات الغريزة. ويقول علماء النفس التحليلي: إن عمليّة التسامي تحول دوافع الفرد ورغباته غير المقبولة إلى مجالات مقبولة شخصياً واجتماعياً، وبهذا الشكل تعد من أكثر العمليات النفسية انتشاراً في الكون، ويلجأ إليها معظم الناس من دون توجيه؛ لأنها تتم لا شعورياً من وعيهم لتحقيق الرغبات الكامنة داخل الفرد، ولا سيما التي لا يمكن تحقيقها تحقيقاً طبيعياً مقبولاً ومفيداً، لذا فإن معظم النتاجات الرائعة في الأدب والشعر والرواية والقصة والرسم هي في الحقيقة مظهر من مظاهر الإعلاء والتسامي فيما يعالج دا

النفس من انفعالات غريزية. وجهت نحو العمل الخلاق والمفيد والنافع، ونلاحظ الإعلاء والسمو في السلوك الاجتماعي يظهر جلياً في سلوك المسالمة وعدم العنف والتعقل في التعامل الاجتماعي، بينما نرى نقيض ذلك في السلوك العدواني الفردي والجمعي وتحريك غرائز العدوان نحو إيذاء الآخرين وممارسة العنف والقسوة.

وتوجد طاقات محركة للفرد يتبين من خلالها التسامي، ولعل أهم هذه الطاقات الدافعة تكمن داخل ذات الفرد، إنها النفس اللوامة التي أقسم بها الله سبحانه وتعالى ﴿لَا أَقِيمُ يَوْمَ الْقِيَمَةِ ۝ وَلَا أَقِيمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَامَةِ﴾ (القيامة: 1-2) إن النفس اللوامة من حيث الوظيفة تعمل على مستويين، المستوى الأول تلوم فيه صاحبها على الذنوب والمعاصي، فيأتي الندم ومن بعده التوبة إلى أن تتحقق التوبة النصوح، ويتطهر الفرد من كل السوائب إلا اللوم ﴿وَاللَّهُ يُحِبُّ الْمُطَهَّرِينَ﴾ (التوبة: 108)، أما المستوى الثاني فيكون اللوم على نقص النواقل ونقص الخشوع ونقص جهاد النفس فضلاً عن تلك الفجوة بين ما يتمناه العبد في عبوديته لله تعالى وبين أدائه بالفعل، مثل هذا اللوم في نفس الفرد هو الذي يدفعه إلى الإرتقاء في سمي ودأب. بقصد وصبر، أن يعبد الله كأنه يراه.

النفس اللوامة في المستوى الأول تؤدي بصاحبها إلى الصحة النفسية، أما في المستوى الثاني فتدفعه إلى التسامي المستمر في طريق النور.

خامساً: الحب Love:

يوجد للحب أسماء كثيرة، منها: المحبة، والهوى، والصبوة، والشغف، والوجد، والعشق والنجوى، والشوق، والوصب، والاستكانة، والود، والخلة، والغرام، والهيام، والتعبد. وهناك أسماء أخرى كثيرة التقطت من خلال ما ذكره المحبون في أشعارهم وقلتات ألسنتهم وأكثرها يعبر عن العلاقة العاطفية بين الرجل والمرأة.

وروى مسلم في صحيحه من حديث أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَا تَدْخُلُوا الْجَنَّةَ حَتَّى تُؤْمِنُوا، وَلَا تُؤْمِنُوا حَتَّى تَحَابُّوا، أَوَلَا أَدْلِكُكُمْ عَلَى شَيْءٍ إِذَا فَعَلْتُمُوهُ تَحَابَبْتُمْ؟ أَفْشُوا السَّلَامَ بَيْنَكُمْ».

ومن أعظم أنواع الحب هو الحب في الله أي أن يحب الإنسان غيره لأنه شخص صالح ومؤمن وليس له في حبه منفعة، ولا شهوة، ولا قرابة، من غير أن يناله منه أي نفع، والذي جاء فيه الحديث «ثَلَاثٌ مَنْ كُنَّ فِيهِ وَجَدَ بِهِنَّ حِلَاوَةَ الْإِيمَانِ أَنْ يَكُونَ اللَّهُ وَرَسُولَهُ أَحَبَّ إِلَيْهِ مِمَّا سِوَاهُمَا، وَأَنْ يُحِبَّ الْمَرْءَ لَا يُحِبُّهُ إِلَّا لِلَّهِ، وَأَنْ يَكْرَهُ أَنْ يَعُودَ فِي الْكُفْرِ بَعْدَ إِذْ أَنْقَذَهُ اللَّهُ مِنْهُ كَمَا يَكْرَهُ أَنْ يَقْذَفَ فِي النَّارِ».

كما أن حب الله ذروة الحب وأكثره سموًا وصفاءً وروحانيةً ويطهر في كل عمل تقوم به، لأنه هو غاية كل مؤمن وحب المؤمن لله ورسوله يفوق حبه لأي شيء آخر في الحياة. قال تعالى ﴿ قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ ﴾ (آل عمران: 31)، كما قرن الله حبه بحب رسوله، قال تعالى: ﴿ قُلْ إِنْ كَانَ آبَاؤُكُمْ وَأَبْنَاؤُكُمْ وَإِخْوَانُكُمْ وَأَزْوَاجُكُمْ وَعَشِيرَتُكُمْ وَأَمْوَالٌ اقْتَرَفْتُمُوهَا وَبِغَارَةٌ تَخْشَوْنَ كَسَادَهَا وَمَسَاكِنُ تَرْضَوْنَهَا أَحَبَّ إِلَيْكُمْ مِنْ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَجِهَادٍ فِي سَبِيلِهِ فَتَرَبَّصُوا حَتَّى يَأْتِيَ اللَّهُ بِأَمْرٍ وَأَلَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْفَاسِقِينَ ﴾ (التوبة: 24)

سادساً: التعاطف Empathy

استخدم الباحثون كلمة متعاطف Empathetic وكلمة متوحد أو متممض انفعاليًا Empathic لوصف الشخص أو الاستجابة التي تتسم بالتعاطف. وبالعودة إلى التلاميذ الأكفء الناجحين نجدهم يدركون أن جزءاً من نجاحهم يتضمن قدرتهم على التواصل الإيجابي مع الآخرين. بل لديهم قدرة على رؤية أنفسهم وتقديرها والعالم من حولهم من خلال عيون الآخرين. ويعني هذا فحص معتقدات وظروف الآخرين، والتمسك بهدف عام هو تعزيز الفهم والاحترام أو التقدير للآخرين ويضمن التلاميذ الكفاء الناجحون مشاركة الآخرين في خبراتهم عالياً ويعدون هذه المشاركة إثراءً لحياتهم الشخصية (Jones, 1990, p. 19).

وهناك سؤالاً مهماً: هل العمليات المعرفية أم الخبرات الوجدانية هي التي تشكل أو تكون الاستجابات التعاطفية؟ بمعنى هل التعاطف أو الاستجابة التعاطفية دالة للعمليات المعرفية أم للخبرات الوجدانية؟

فقد توصل الباحثون إلى أن التدريب على التعاطف حتى وإن تضمن الأشياء البسيطة جداً مثل جذب انتباه الأطفال إلى غيرهم من الأطفال الأقل حظاً أو الإشارة إلى الطفل بأنه يملك القوة لجعل طفل آخر يشعر بالسعادة من خلال مجرد مشاركته في اللعب يزيد من الدرجات التي يحصل عليها صغار الأطفال على مقاييس التعاطف ويحسن كذلك السلوك الاجتماعي الإيجابي لديهم. ومن المثير للدهشة ما كشفت عنه نتائج بعض البحوث التي تصدت لتحديد فعالية إجراءات التدريب على التعاطف بمقارنة الأثر على الذكور والإناث إذ تشير هذه النتائج إلى أنه رغم أن مستويات التعاطف لدى الإناث أعلى بصفة عامة من مستوياته لدى الذكور إلا أن برامج التدريب على التعاطف تؤدي إلى زيادة وتحسن دال في الفهم والسلوك التعاطفي في اتجاه الذكور. كما إن معدلات التحسن أو الزيادة في مستويات التعاطف لدى صغار الأطفال بعد تعرضهم لبرامج

التدريب على التعاطف أكثر من معدلات التحسن أو الزيادة في التعاطف لدى الشباب بعد تعرضهم لبرامج مماثلة (Kalliopuska, 1983) . .

سابعاً: المرونة Elasticity:

تعني القدرة على التكيف مع الأحداث غير المواتية التي من المتوقع أن تعرقل مسيرة نمو الشخصية في الاتجاه الطبيعي ومن أكثر العوامل المكونة لمرونة الأنا ما يأتي.

1. قدرة الإنسان الفرد على الاحتفاظ بسعادته من خلال إحساسه بأنه سيققق الهدف الذي يسعى جاهداً إليه.
2. قدرة الإنسان الفرد على العمل المُنتج والسعي الحثيث للسيطرة على بنيته النفسية، والاجتماعية، والعقلية، والأكاديمية...إلخ.
3. قدرة الإنسان الفرد على المحافظة على أمنه النفسي، وتقبل ذاته ومعرفتها وإدراكه الحقيقي لها وللآخرين المحيطين به.
4. قدرة الإنسان الفرد على المحافظة على الكفاية التواصلية بينشخصية وقدرته على المحافظة على علاقات واقعية مع الآخرين في بيئته.
5. قدرة الإنسان الفرد على الاحتفاظ بذاته وثقافته وروحانياته.

فقد اقتضت حكمة الله تعالى ترك منطقة (مرونة) أي عفو بلا أحكام قطعية تيسيراً على الناس ومراعاة لأحوالهم المتعددة، فجاءت نصوص متشابهة قابلة لتعدد التأويل تكيفاً مع المستجدات وتغير الظروف، قال تعالى: ﴿... وَأَمْرٌ مُتَشَابِهٌ قَالُوا الَّذِينَ فِي قُلُوبِهِمْ رَيْبٌ فَيَتَّبِعُونَ مَا تَشَبَهَ مِنْهُ ابْتِغَاءَ الْفِتْنَةِ وَابْتِغَاءَ تَأْوِيلِهِ وَمَا يَعْلَمُ تَأْوِيلَهُ إِلَّا اللَّهُ وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ ءَأَمَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (آل عمران: 7).

وقد وجدت هذه الدائرة لعدة أسباب، منها:

وهي المنطقة المتروكة قصداً من دون إباحة أو تحريم، قال ﷺ: «إِنَّ اللَّهَ حَدَّ حُدُوداً فَلَا تَعْتَدُوهَا، وَفَرَضَ أَشْيَاءَ فَلَا تَضِيعُوهَا، وَحَرَّمَ أَشْيَاءَ فَلَا تَنْتَهِكُوهَا، وَسَكَتَ عَنْ أَشْيَاءَ رَحِمَةً بِكُمْ غَيْرَ نَسِيَانٍ فَلَا تَبْحَثُوا عَنْهَا» (رواه الدار قطني وحسنه الإمام النووي).
وحيثما سئل عن الحج: (أفي كل عام يا رسول الله؟) قال: «لو قلت نعم لوجبت، دروي ما تركتكم، فإنما هلك من كان قبلكم بكثرة مسائلهم، واختلفهم على أنبيائهم» (رواه الشيخان وأحمد في مسنده).

ثامناً: التوجه لطلب المساعدة

سلوك المساعدة: هو سلوك مقصود لإفادة الآخرين يعطي فيه الفرد الأولوية لرضاهم ودفع الضرر عنهم، ويمثل التوجه لطلب المساعدة جزءاً مهماً من مجموعة المبادئ الأخلاقية لكل ثقافة كما تبين وجود علاقة مباشرة بين حجم المساعدة الممنوحة للآخرين وحجم المساعدة المتبادلة وهذا يعني انه إذا كانت المساعدة الممنوحة للناس أكبر فإنهم سيعطون مساعدة أكثر عند تكرارها (الصفطي وآخرون، 2000).

وعرف الباحثون (McGuire., Bench., Frith., Marks., Frackowiak & Dolan., 1994) أربعة أنواع من سلوك المساعدة وهي: المساعدة العادية التي لا تتطلب علاقة قوية بين المُساعد والمُساعد، وتتضمن أفعالاً مثل: التقاط الأشياء عند الوقوع أو مسك الباب لشخص. والمساعدة الشخصية الجوهرية تتطلب علاقة بين المُساعد والمُساعد وتتضمن خدمات شخصية مثل: إقراض الأموال أو إقراض السيارة. وتتطلب المساعدة الوجدانية الألفة والمحبة بين المُساعد والمُساعد. كما تتضمن سلوكاً وجدانياً غير ملموس مثل: الاستماع لشخص، والمساعدة الطارئة لا تطلب علاقة حميمية بين المُساعد والمُساعد وتتضمن سلوك الشخص تجاه آخر يحتاج إلى المساعدة حقاً.

وقد أوضحت بعض الدراسات أن المكافأة تسهم في زيادة سلوك المساعدة كما أن ملاحظة النموذج يساهم في تذكير الملاحظ بما هو مناسب للموقف، ذلك أن أفضل طريقة لتعليم المساعدة هي وجود نموذج يسلك سلوكاً مرغوباً أمام الأطفال أو الكبار (عبد الباقي، 1998) ولا يخفى على أحد أهمية الشعور الديني كدافع للمساعدة والذي حظي باهتمام بعض الباحثين مثل: باتسون (Batson et al., 1989) وكانيكار وميرشانت (Kanikar and Merchant, 2001).

وافترض (Deane., Wilson., & Ciarrochi, 2001) أن مساعي البحث عن المساعدة تقل عندما تزداد الأفكار المتعلقة بالانتحار، وبما أن نسبة الانتحار مرتفعة فمن المرجح أن يكون ذلك إشارة إلى تدني الأمل. وأشارت النتائج إلى أن الأشخاص الذين لديهم أفكار انتحارية قد تبين ضعف أدائهم في التوجه إلى طلب المساعدة كما تبين وجود ارتباط سالب بين اليأس والتوجه إلى طلب المساعدة.

الفصل الحادي عشر

تنمية العاطفة والوجدان لدى الأطفال



عندما نلعب مع أطفالنا، سنكتسب بحالة نفسية هادئة نشعر بالسعادة، فيما يعمل عقلنا بشكل أكثر انسيابية



الفصل الحادي عشر

تنمية العاطفة والوجدان لدى الطفل

التطور الوجداني للطفل،

التطور الوجداني مهمة معقدة تبدأ من الطفولة المبكرة وتستمر حتى البلوغ، والعواطف الأولى التي يمكن أن نلمسها لدى الأطفال الرضع تشمل: السرور، والغضب، والحزن، والخوف. وبعد ذلك وخلال بدء تطور حاسة الذات لدى الطفل فإن المزيد من المشاعر المركبة تبدأ في الظهور، مثل: الخجل، والدهشة، والفرح، والارتباك والخجل، والشعور بالذنب، والفخر، والتعاطف، وما يزال أطفال المدرسة الابتدائية يتعلمون تحديد العواطف حتى يفهموا سبب حدوثها، وكيفية السيطرة عليها سيطرة صحيحة. ومع تطور الأطفال تتغير الأشياء التي كانت تثير انفعالاتهم، وكذلك تتطور الاستراتيجيات التي يستخدمونها للتعامل مع هذه الانفعالات.

وتتكون انفعالات الأطفال الصغار من ردود أفعال جسمانية (مثال ذلك: سرعة ضربات القلب أو الإحساس بالألم في المعدة) وكذلك السلوك، وعندما ينمو الطفل تتطور قدرته على تمييز المشاعر، ويستطيع التفكير في كيف يؤثر على هذه الانفعالات، ويصبح الأطفال أكثر وعياً بمشاعرهم، وأكثر قدرة على تمييزها، وفهم انفعالات الآخرين ومشاعرهم، وهكذا يصبح رد الفعل الوجداني لطفل يبلغ من العمر عشر سنوات مختلفاً في تعقيده عن طفل ذي ثلاث سنوات.

وبشكل عام تتضمن خيرة العاطفة عدة عناصر:

- الاستجابات البدنية مثل: (معدل ضربات القلب، والتنفس، ومستوى الهرمونات... إلخ)
- المشاعر التي يكتسبها الطفل وتعلم تسميتها.
- الأفكار، والأحكام المرتبطة بالمشاعر.
- إيماءات الحركة مثل: (الرغبة في الاقتراب، والهروب، أو الشجار... إلخ).

أساسيات تطوير المهارات الوجدانية:

يبين الجدول التالي المسارات الرئيسة لتطوير المهارة الوجدانية للأطفال في سن ما قبل المدرسة حتى عمر الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. ومن المهم ملاحظة أن معدل التطور الوجداني للأطفال يمكن أن يكون متغيراً، فبعض الأطفال قد يظهرون مستوى أعلى من تطوير المهارات الوجدانية وهم ما زالوا أطفالاً صغاراً، بينما أطفال آخرون يستغرقون وقتاً أطول لتطوير القدرة على التحكم في مشاعرهم وعواطفهم.

جدول (4) المسارات الرئيسة لتطوير المهارة الوجدانية للأطفال

المهارات المطلوبة	المهارات الابدائية (الأولية) للأطفال	المهارات المتطورة للأطفال	المهارات الأكثر تطوراً للأطفال
الوعي بالانفعال الذاتي	<ul style="list-style-type: none"> • الميل إلى وجود انفعال واحد في وقت واحد. • يتصرف كما يشعر. • ينقلب من انفعال إلى آخر بسرعة. 	<ul style="list-style-type: none"> • يبدأ يفهم أن لديه أكثر من انفعال كرد فعل لحدث واحد طالما متشابهها مثل الفرح وحماسة 	<ul style="list-style-type: none"> • يفهم أن لديه مشاعر متناقضة تجاه حدث واحد مثل شعوره بالفرح والحزن معاً في نهاية العام الدراسي.
إدراك الانفعالات الآخرين	<ul style="list-style-type: none"> • يعتمد على الإشارات البدنية (الجسمية) مثل: الحزن أو الدموع. 	<ul style="list-style-type: none"> • تنقل له من الحدث نفسه وتساعد على فهم الانفعال مثل ربما يحزن الطفل لأن لعبته انكسرت. 	<ul style="list-style-type: none"> • يفهم التداخل بين الانفعالات والموقف مثل الطفل حزين لأن الشيء الذي كسره هو هدية من جدته المحبوبة له والتي توقيت مؤخراً.
تنظيم (ضبط) الانفعال (القدرة على إدارة الانفعالات بكفاءة)	<ul style="list-style-type: none"> • يستخدم مرائق بسيطة للتحكم في الانفعالات مع الدعم من الكبار مثل اختيار نشاط مختلف لتبعدهم عن الشعور بالإحباط. 	<ul style="list-style-type: none"> • تزداد قدرته على اختيار الاستجابات السلوكية المناسبة مثل يسأل وينتظر المساعدة في المهمة الصعبة. 	<ul style="list-style-type: none"> • تزداد قدرته على التحكم في الانفعالات عن طريق إعادة التفكير في أهدافه ودوافعه مثل القرار ألا توجد مرحلة للعصب من شيء لا يتغير.

أهمية تعلم إدارة العاطفة والوجدان:

تعد الذكريات الأولى لتعلم إدارة العاطفة لدى الطفل مهمة فهي تساعد على التعلم وقبول مشاعره، وأن يفهم الروابط بين المشاعر والسلوك، كل ذلك يدعم تطوره الوجداني، الأمثلة التالية مبنية على قصة بعنوان (تفهم مشاعر طفلك)، وتصور كيف استمعت والدة (محمود) له بعناية، وسألته الأسئلة التي تساعد على تحديد مشاعره التي أدت به إلى الاستياء، وتعرف مشاعره التي تقوده إلى الحزن.

قصة محمود

الأم: نعم، لقد فهمت، هل تعلم على ماذا كانوا يضحكون؟
محمود: لقد سقطت من على لوح التزلج، فلم أستطع الاستدارة على النحو الصحيح.
الأم: يبدو أن ذلك كان صعباً حقاً.
محمود: نعم.
الأم: ولقد حاولت بكل جهدك أيضاً محمود: «يومئ برأسه»

شعر محمود بالاستياء عندما سقط من على لوح التزلج وضحك عليه الأولاد الآخرون، وغضب منهم وأخبر والدته بأنهم حقيرون، ونبين هنا كيف ساعدت الأم على تطوير عاطمة ابنها بمساعدته على استكشاف مشاعره.
محمود: هؤلاء الأولاد حقيرون فعلاً.
الأم: يبدو أنك غاضب منهم، ماذا حدث؟
محمود: ضحكوا على (استهزأوا بي).

الاعتراف واستكشاف المشاعر يساعد محمود على أن يشعر بأن الآخرين يفهمونه، وهذا يجعل الأمر أسهل فيما يتعلق به، وبمساعدة الأم، يمكن أن يفكر بحرص وعناية حول ما يستطيع فعله لتحسين الموقف أو أن يشعر شعوراً أفضل. والدة محمود تستطيع دعمه ومساندته، وهذه الخطوة التالية بأن تسأله ما الذي يعتقده لكي يجعل الأمر أفضل فيما يتعلق به، كما يمكن أن تقترح بعض الخيارات ليفكر فيها. كما أن التعامل مع الصعوبة التي يشعر بها محمود، تبين له أن المشاعر الصعبة مرتبطة بمشكلات يمكن التفكير فيها وإيجاد حل لها.

أهمية التحكم في الانفعالات

مساعدة الأطفال على التعلم ليقبلوا المشاعر ويفهموا أن الربط بين المشاعر والسلوك يدعم التطور الانفعالي. والمثال الآتي يعتمد على قصة تتضمن معلومات وتسمى «اصنع الشعور بالانفعال للأطفال». يعرض كيف أن والدة أحمد تستمع له بدقة وعناية وتساأل أسئلة لتساعده على تعرف مشاعره التي تقوده إلى الحزن.

قصة أحمد

الأم: وكنت تحاول جاهداً حقاً.
أحمد: يوميء برأسه (موافق).
يساعد أحمد اكتشاف مشاعره على الفهم والإدراك. وهذا جعله أسهل له، بمساعدة والدته، ليفكر بدقة: ماذا سيمعل ليحسن الموقف، ويشعر أنه أفضل؟ والدة أحمد ستسانده في المرحلة القادمة بسؤالها ماذا تفكر لجعل الأشياء أفضل لك؟ وربما تقترح عليه بعض الاقتراحات ليهمم بوضوح. مروراً أحمد بهذه التجربة جعلته يربط بين الموقف المنيء والحزن.

تضايق أحمد عندما وقع من الدراجة والأولاد ضحكوا عليه. أصبح غاضباً وسأل والدته: ماذا يعني هذا. ساعدته والدته ليتيمي انفعالاته بمساعدته في اكتشاف مشاعره.
أحمد: هؤلاء الأطفال يقصدوني؟
الأم: يبدو أنك متضايق منهم. ماذا حدث؟
أحمد: ضحكوا على.
الأم: يا إله ... تعرف أنت لماذا ضحكوا عليك؟
أحمد: وقعت من الدراجة.
الأم: يا إله شيء صعب!
أحمد: نعم.

كيف يتطور الأطفال عواطفهم؟

الطفل الذي يبلغ من العمر ثلاث سنوات ويصيح قائلاً: «أمي انظري كم هو طويل أنف هذا الرجل» بالتأكيد ستطلب إليه الأم السكوت، وسوف يتجاهله الرجل، ولكن لو أن شخصاً بالغاً أبدى هذه الملاحظة ربما تورم أنفه بسبب لكمة ترد له خلال لحظات، الفارق هنا هو «الكماسة الاجتماعية»، ونحن لا نتوقع فهم الطفل ذو السنوات الثلاث مدى أثر الكلمات على مشاعر الآخرين، فالأطفال ليسوا متعاطفين بالطريقة التي يتعامل بها الكبار.

ولكي نتعاطف مع شخص ما علينا فهم مشاعره فهماً صحيحاً حتى نفهم ما سيكون شعوره إذا تعرض لمثل هذا الموقف، إن ذلك امتداد لمفهوم الذات Self-Concept بيد أنه أكثر تعقيداً من ذلك، فهو يتطلب وعياً يتعلق بتفكير الشخص عن نفسه، وهي طريقة تختلف عن طريقتك.

وعلى عكس الذكاء والجاذبية الجسمانية اللذان يعتمدان غالباً على الوراثة، نجد أن العاطفة مهارة يتعلمها الطفل، وقيمتها متعددة الجوانب، والأطفال المتعاطفون يكون أدائهم أفضل في المدرسة وفي المواقف الاجتماعية، وفي أعمالهم المهنية حين يكبرون، والأطفال والمراهقون الذين لديهم قدر أكبر من المهارات الوجدانية، يمكن عدهم قادة لأقرانهم، وأفضل من يعلم الطفل هذه المهارة هما والديه.

إن مؤشرات العواطف يمكن ملاحظتها لدى الأطفال في اليوم الأول أو الثاني من حياته، فالطفل حديث الولادة عندما يبكي في قسم حضانة الأطفال بمستشفى ينبه باقي الأطفال للبكاء في الغرفة، مثل هذا ليس استعراضاً صادقاً وحقيقياً للتعاطف لكنه استجابة صوتية من حديثي الولادة للصوت الذي أزعجهم، لأنهم لا يريدون سماع أصوات مزعجة.

إن مشاعر الأطفال وانفعالاتهم تتشكل في ضوء علاقاتهم بالمحيطين بهم، وفي الأشهر الأولى من عمر الطفل يشعر بالارتياح ويتسم لداعة والديه له وملاطفتهم، ويتجاوب بالمنغاغة والابتسام معبراً عن سعادته كما يعبر عن الضيق بالبكاء عند إحساسه بالجوع أو البلب أو الألم.

أحياناً قد يظهر الطفل الذي يحبو سلوكاً أقرب إلى العواطف الحقيقية في جهوده بتوصيل عدم راحة شخص بذاته، مثلاً عندما يرى طفل عمره «سنتان» أمه تبكي ربما يقدم لها «لعبة» من الألعاب التي يلعب بها أو قطعة حلوى، فهو يعطي الأم شيئاً يعرف أنه يجعله يشعر بالتحسن عندما يبكي، ولكن من غير الواضح أن الطفل هنا يفهم مشاعر أمه، أو أنه غاضب من طريقتها في التصرف، مثلما يلحق الكلب وجه صاحبه/ صاحبه حال بكائه بمرور الوقت.

وتترايد قدرة الطفل على تمييز الانفعالات بزيادة علاقاته بالآخرين، وتطور نموه العقلي، فعند

التحاقه بالروضة (في سن 4 سنوات) تتأثر انفعالاته ومشاعره بعلاقته بأقرانه، ويمر بمشاعر الحب والسعادة والبهجة وغيرها من الانفعالات الأخرى كالغضب والحزن والغيرة والخوف والقلق، والتعبير الانفعالي يظهر كمشاعر يمكن ملاحظتها مباشرة ويمكن الاستدلال على وجودها بملاحظة سلوك الطفل. كما يبدأ الطفل في هذه السن ربط مشاعره بمشاعر الآخرين، وبينما يقول طمل: إن لديه ألماً في المعدة قد يحاول طفل الرابعة التخفيف عنه، كما يدرك الطفل الموقف التي تسبب الشعور بالفخر أو الخجل، وتشير دراسات إلى أن بإمكانهم استنتاج السلوك المضائق أو المسبب للألم في حوال سن الخامسة.

ويشير الخبراء إلى أن الطفل في سن الخامسة يزداد وعيه بالإحساس بالآخرين من خلال المشاعر التي تتميها البيئة فيه، فتنمو مشاعر الألفة وتزداد المشاركة الاجتماعية، وتوسع دائرة اتصالاته ويكون بإمكانه التفاعل مع الآخرين. (الرفاق، والأصدقاء، والأقرباء).

ونمو الإدراك الاجتماعي نجده يضع وجهة نظر الآخرين في اعتباره وتنمو مشاعر الصداقة، ويستطيع التفاوض معهم والتعليق على أحاديثهم، لذلك يصبح الاعتراف بمشاعر الأطفال وفهمها من الأمور المهمة للقائمين على أمر رعاية الطفل ومساعدته على التعبير عنها تعبيراً إيجابياً مقبول اجتماعياً.

ويعيد الطفل في سن السادسة إخفاء مشاعره عندما يدرك أن إخفاءها يخدم أكثر من غرض كحمائيته من سحرية الآخرين، «وإثارة غضبهم»، وبالتالي تصبح لديه قدرة على ممارسة نشاط جديد لينسى المشاعر المؤلمة.

وينمو السلوك الانفعالي تدريجياً من ردود الفعل العامة إلى التمايزة المرتبطة بالظروف والمواقف والناس والأشياء فتتحول من استجابة انفعالية جسمية إلى استجابة انفعالية تعبيرية (زهران، 2001؛ والمعري، 2005).

وفي نهاية مرحلة الطفولة المبكرة نجد نمواً لمشاعر المساعدة، فتظهر لديه الرغبة في مساعدة الوالدين على قدر إمكانياتهم، وكذلك مساعدة الآخرين.

طرائق تعليم العواطف،

رغم أن أفضل تدريب للعواطف يبدأ من الطفولة المبكرة، إلا أن الوقت لم يصبح متأخراً لكي نبدأ عملية التعليم، الأطفال الرضع والأطفال في سن الحبو يتعلمون من خلال الطريقة التي يعاملهم بها الوالدان في حال مزاجية سيئة، أو خائفين، أو غاصبين، وعندما يبلغ الطفل سن ما قبل المدرسة يمكن بدء الحديث معه حول مشاعر الآخرين.

الطريقة التي تظهر بها تعاطفك أنت قد تكون هي أهم من أي شيء تقوله. فإذا قال لك طفلك ذو السنوات الثلاث: «انظر إلى هذه السيدة السمينة» فتصيح أنت عليه وتقول له: إنه يجب ألا يهرج الآخرين، فأنت تتصرف تصرفاً خطأ، بدلاً من ذلك، وبهدوء اشرح له بلطف بأنه قوله هذا سيجعل السيدة تشعر بالضيق، واسأله: «ألم تشعر بالضيق لأن شخصاً ما قال لك شيئاً أغضبك؟» حتى ذلك قد يتعذر على طفل ذي ثلاث سنوات أن يفهم ما تقوله.

في سن الخامسة يمكن تعليم الطفل العواطف من خلال حديثك معه عن مشكلات افتراضية مثلاً، ماذا يكون شعورك إذا أخذ منك شخص لعبتك؟ ما شعور صديقك إذا أخذ أحد منه لعبته؟ وبمرور الوقت وعندما يصل الطفل إلى سن الثامنة يمكن اتخاذ بعض القرارات الأخلاقية المركبة، ويتبين فيها مشاعر شخص آخر، وكيف أن هذه المشاعر مختلفة عن مشاعره؟ وهناك بعض المبادئ الأساسية التي علينا أن نضعها نصب أعيننا وهي:

- أن ما نشعر به من عواطف لا يمثل إلا جزءاً بسيطاً من الطاقة الوجدانية الكامنة داخلنا، فالعواطف المدفونة التي نسيناها هي أكبر حجماً وأشدّ عنفاً من العواطف التي نحس بها ونذكرها بشعورنا الواعي.
- نحن لا نتحكم إلا في المراحل الأولى من اشتعال العاطفة والانفعال ولكن ما أن ينفجر البركان نصبح كالقشة في مهب الريح ولا نستطيع التحكم بها.
- الحياة الوجدانية شأنها شأن - أي جزء من الشخصية - قابلة للترويض والتهديب.
- كلنا بحاجة في جميع مراحل حياتنا إلى هذه التدريبات التي تصقل حياتنا الوجدانية وتنقي سلوكنا الوجداني مؤدية بالتالي إلى شخصية قوية.

أفكار لتعليم العواطف:

- اشرح للأطفال أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينهم وبين الأطفال الآخرين، وفهم الأساليب التي يحبها الآخرون منهم؛ لتساعدهم على التصرف تصرفاً متعاطفاً، ومعرفة أن الآخرين مختلفون عنهم، وهذا يساعدهم على إدراك أن ما يجعل شخصاً في حال أفضل، قد لا يفلح مع شخص آخر.
- تهيئة أجواء مفتوحة في منزلك حتى يشعر الأطفال بأنك ترحب بالاستماع لتجاربهم الإيجابية والسلبية، وعندما يتحدثون إليك تصرف بأسلوب وجداني كأنك تتفهم مشاعرهم، وتعبّر عن هذا الفهم، وتعطيهم إشارات غير شفوية بالانكفاء أو الإيماء والتي تبين أنك تصغي لهم باهتمام.

- شجّع الأطفال الأكبر سنّاً ليكونوا قدوة شرط أن يكونوا على دراية بالتعاطف ومشاعر الآخرين.
- كن أنت قدوة في مشاعرك، وعواطفك واجعلها إيجابية حتى تشجع أطفالك أن يفعلوا مثل ما تفعل.
- علم أطفالك شيئاً عن الشخصيات والتماذج المتعاطفة كالأنبياء والصالحين والمشهورين بأعمال الخير.

وتشير بدير، في عام (2011) عن بعض الإجراءات لتنمية فهم المشاعر والتعبير عنها:

نطلب إلى الطفل أن:

- 1 - يحدد المشاعر التي يحس بها: «فرح، وحزن، وخوف، وغضب، وخجل».
 - 2 - يفرق بالأمثلة بين المشاعر الإيجابية، والمشاعر السلبية.
 - 3 - يربط بين المشاعر التي يحس بها والأسباب التي أدت إلى هذه المشاعر.
 - 4 - يعبر عن مشاعره باستخدام: «تعبيرات الوجه، وحركات الجسم، وإرشادات اليد، والإيماءات».
 - 5 - يعبر عن عدم الرضا بطرائق مهذبة ومقبولة سواء بتعبيرات الوجه أم بالكلمات.
 - 6 - يتقبل آراء زملائه في أعماله دون غضب.
 - 7 - يتحاور مع المعلمة حول طرائق التعبير عن مشاعره.
 - 8 - يُعطي أمثلة للتعبير عن المشاعر.
 - 9 - يسمي المشاعر التي تعرض عليه.
 - 10 - يشترك في الحوار حول التغيرات التي تطرأ على المشاعر وفقاً للمواقف التي يمر بها الفرد.
- تُكتب جمل تدل على مواقف مختلفة ورموز للمشاعر الخمسة بحيث يضع الطفل علامة أمام المشاعر المتضمنة لكل موقف وفقاً للكلمة المناسبة لها. وبالتالي يكتشف معاني الكلمات التي تعبر عن المشاعر المختلفة:
- تطلب المعلمة إلى الطفل تشكيل تعبيرات الوجه من الانفعالات المختلفة بالصلصال.
 - تعرض المعلمة الانفعالات الخمسة بالرموز الدالة عليها في بطاقات «الفرح، والحزن، والخوف، والغضب، والخجل» ويسمّيها الأطفال.
 - تطلب المعلمة إلى الطفل اختيار إحدى البطاقات ويمثل بأجزاء جسمه وتعابير وجهه هذا

الانفعال، ثم تجعله يناقش ويشرح التعبيرات الجسمية الخاصة بكل انفعال.

تسجل المعلمة الجمل التالية التي تعبر عن مواقف في بطاقات على هيئة أشكال مختلفة مثل الحيوانات والفواكه ثم تضعها في شئطة طفل»

ماذا يشعر عندما ؟

- تختار المعلمة بالتناوب طفلاً قائداً ليقف في وسط الدائرة، ويختار الطفل ورقة من الورق وتقرأ له المعلمة الجملة، ثم يختار الطفل أحد الأطفال الواقفين في الدائرة وي طرح عليه السؤال ماذا تشعر عندما؟ ويقرأ عليه الجملة المكتوبة في الورقة التي اختارها.
- يرد الطفل بقوله «أنا أشعر ب.....» ويجب عن السؤال بوصف مشاعره الخاصة تجاه تلك الجملة ويمكنه التعبير بالكلمات أو بتعبيرات الوجه والجسم.
- تعرض المعلمة بطاقات الانفعالات السابقة: «الفرح، والخوف، والحزن، والخجل، والغضب» يسميها الأطفال ويعبرون عنها حركياً.
- تعرض المعلمة فيلم في الكمبيوتر عن مواقف تتضمن الانفعالات المختلفة، وتطلق الصوت تماماً وتجعل الأطفال يلاحظون تعبيرات الوجوه والتعبيرات الحركية المصاحبة التي يؤديها الممثلون، ويخمن الأطفال عما تعبر هذه الحركات.
- يدور الحوار بين الأطفال والمعلمة حول المواقف المختلفة والانفعالات المصاحبة، ويقترح الأطفال أسباباً لهذه الانفعالات، ويضع الطفل نفسه في الموقف نفسه، ويمثله ويقترح الطرائق التي كان سيعبر بها عن انفعالاته الخاصة ويخرج من الموقف، وتسجل المعلمة بكاميرا الفيديو تمثيل الأطفال.
- تقترح المعلمة على الأطفال عمل أقنعة ورقية «تعبر عن الانفعالات المختلفة بالورق والخامات والنفايات المختلفة.
- إن الفريق بحاجة إلى مهارات أعضائه وقدراتهم والقيادة الحكيمة، وتوفير الاتصال الصادق والثقة والانفتاح. والقائد الجيد يحث أعضاء الفريق أن ينظروا إلى الأخطاء على أنها فرصة للتعلم وليس للخطأ، ويوجه نصائح مثل:
- كن مرتباً فالأمور غير المتوقعة ممكن أن تفاجئك إيجابياً.
- لا تأخذ الأمور على نحو شخصي وكن متواضعاً.
- شارك الآخرين خبراتك ومعلومات.

لا تكن خجولاً فأعضاء الفريق لن يعرفوا: ماذا تعرف؟ إلا إذا أخبرتهم بذلك.

- كن مستمعاً جيداً وأعط اهتمامك لزملائك.
- شارك الآخرين أمور القيادة.
- كن صبوراً، وأعط الجميع الفرصة للتكلم.
- كن متقبلاً للتغيير والإبداع والابتكار.
- عبر عن اهتمامك بأفكار الآخرين ومشاركاتهم.
- شجع الثقة والصراحة والجو المريح.

العاطفة والتطور الاجتماعي والانفعالي:

أثبتت النظريات أهمية العاطفة للتطور الاجتماعي والانفعالي لصحة الأطفال، كما أن وجدان الأطفال متعلق بكفاءة الشخصية في التفاعل الاجتماعي، وزيادة الوعي الذاتي، ومهارات الاتصال، وكبح العدوان والسلوكيات المعادية للمجتمع. (Spivack & Shure, 1974 ; Sroufe, 1989)

وهناك أدلة تجريبية تؤكد على أهمية العاطفة في التطور الاجتماعي للأطفال، حيث توصلت الكثير من البحوث إلى وجود علاقة إيجابية بين العاطفة والإيثار وأشكال من السلوك الاجتماعي الإيجابي (Eisenberg & Miller, 1987 ; Fabes, Eisenberg & Miller, 1990 ; Krevans & Stryer & Schroedes, 1989 ; Gibbs, 1996) إحدى هذه الدراسات قام بها فيفر وساتشوتليف عام (1966)، وتوصلت إلى أن الأداء الفردي أفضل في تبادل الأدوار (عاطفة معرفية) من المهام الاجتماعية. كما تبين أن الأطفال المعزولين اجتماعياً لديهم شخصية منطوية عن الأشخاص المنفتحين اجتماعياً. ووجد «فيش باك» (Feshbach, 1987) أن العاطفة عند الأطفال ترتبط سلباً بالعدوانية. واكتشف حديثاً كل من «كاسدي وباركر وبوتكو فساي وبراونجارت» (1992) أن القدرة في فهم المواقف العدوانية عند الأطفال وأسبابها ومعناها وكيفية رد فعله لها علاقة إيجابية بالعلاقات مع الأقران. ووجدت دراسات أخرى ارتباطات إيجابية بين الانفعال والعاطفة والتعاون (Marcus, Roke & Burnes, 1985 ; Marcus, Telleen & Roke, 1979) فالدراسات التدريبية توضح أيضاً العلاقة بين العاطفة والتوافق الاجتماعي الذي يُظهر العلاقة بين تدريب العاطفة والوجدان للأطفال والتطور الإيجابي للتفاعل بين القرناء والسلوك الاجتماعي والإيجابي. (Feshbach & Feshbach, 1982).

ولكي تتطور العاطفة لدى الطفل لا بد من تعرف مكوناته عن طريق الآتي:

- الاستجابات الجسمانية التي تشمل دقات القلب، وسرعة التنفس، ومستويات الهرمون...
 - المشاعر التي يتعرفها الطفل ويتعلم تسميتها.
 - الأفكار والأحكام المرتبطة بالمشاعر والعواطف.
- تؤثر أشياء كثيرة في الأساليب التي يعبر بها الطفل عن عواطفه من خلال الكلمات والسلوكيات، وتشمل هذه التأثيرات ما يأتي:
- القيم حول الطرائق المناسبة وغير المناسبة للتعبير عن العواطف التي يتعلمها الطفل من الوالدين أو القائمين بالرعاية والمعلمين.
 - كيف تُلبى الاحتياجات الوجدانية للطفل لتلبية فعالة.
 - المزاج الشخصي للطفل.
 - السلوكيات الوجدانية التي تعلمها الطفل من خلال الملاحظة والتجربة.
 - مدى الضغوط والتوترات التي تتعرض لها العائلات والأطفال.

المبادئ العامة لدعم التطور الوجداني للطفل:

يوظف الجانب الإيجابي للانفعالات والمشاعر لدى الطفل في علاج العديد من القضايا التي تواجه الفرد والأسرة والمجتمع؛ لكونه مفهوماً بنياً يستمد خصائصه من الجوانب المعرفية والوجدانية للشخصية، ويوجد وسط التنظيم الهرمي الذي قاعدته الانفعالات والمشاعر البسيطة، اتجهنا إلى الأعلى تزداد الانفعالات والمشاعر عمومية، وفي قمته يوجد الإبداع العقلي؛ كأنه للإبداع الوجداني. (Averill, 1999).

ولكي نقدم دعماً فعالاً للتطور الوجداني للطفل، نبدأ بالاهتمام بمشاعر الطفل وملائمة كيفية تعامله معها، وباعترافنا بالاستجابات الوجدانية للطفل وتقديم الإرشاد للوالدين وللقائمين بالرعاية وللمعلمين في المدرسة يمكننا مساعدته على فهم مشاعره وقبولها وتطوير الاستراتيجيات الفعالة لإدارة هذه المشاعر. ومن هذه الإرشادات ما يأتي:

1 - التناغم مع مشاعر الطفل وعواطفه:

يسهل تحديد بعض العواطف، بينما مشاعر أخرى قد تكون أقل وضوحاً، ويتضمن التناغم مشاعر الطفل النظر في لغة الجسد والاستماع لما يقوله، وطريقة كلامه وملاحظة سلوكه، ويتيح له الاستجابة الفعالة لاحتياجاته وتقديم مزيداً من الإرشاد الذي يركز على مساعدته السيطرة وإدارة مشاعره.

2 - مساعدة الطفل على تحديد عواطفه:

اغتنام الفرص للحديث مع الطفل وتعليمه ما يتصل بالعواطف، ومساعدته على أن يكون واعياً لمشاعره وكذلك بمشاعر الآخرين، وتشجيعه على الشعور بالراحة حول مشاعره وتعلّم ممارسة الحديث حول هذه المشاعر حتى يتعلم بعد ذلك تطوير الوسائل التي يتحكم بها في مشاعره. 3 - وضع حدود للتعبير غير اللائق عن المشاعر والعواطف

من المهم فيما يتعلق بالأطفال فهم أنه لا بأس بأن يكون لديهم عواطف ومشاعر، ولكن أياً وجود حدود للطرائق التي ينبغي عليهم التعبير عن هذه المشاعر، في الوقت الذي نقر فيه بمشاعر الطفل ينبغي أن نضع حدوداً للسلوك العدوانى والسلوك غير اللائق.

4 - كن أنت المثل والقُدوة:

يتعلم الأطفال ما يخص المشاعر وطريقة التعبير عنها تعبيراً مناسباً من خلال مراقبة الآخرين لا سيما الوالدين والقائمين بالرعاية وفريق عمل المدرسة فعلياً اظهار كيفية فهم المشاعر والتعبير معها، ومساعدة الأطفال من خلال تقديم المثل والقُدوة وأمثلة ذلك أن نقول: «آسف لقد ضاع هذا الشيء»، فلا يوجد أحد كاملاً، ونبين للطفل كيف يمكننا تعديل السلوك؟

5 - شراء اللعب والهدايا للأطفال:

من وسائل إدخال السرور والفرح إلى قلوب الأطفال شراء اللعب والهدايا لهم؛ لأنها ذات فعال وكبير في نفوسهم، والرسول ﷺ بين لنا عملياً ما للعب والهدايا أثر في بناء عاطفة الطفل وتحريكها وتوجيهها، «فعن أبي هريرة ؓ قال: قال رسول الله ﷺ: كان الناس إذا رأوا أول الثمر جاؤوا به إلى رسول الله ﷺ فإذا أخذ رسول الله ﷺ قال: اللهم بارك لنا في ثمرنا، وبارك لنا في مدينتنا، وبارك في صاعنا، وبارك لنا في مدنا، اللهم إن إبراهيم عبدك وخليلك ونبيك، وإني عبدك ونبيك،

دعاك لمكة واني أدعوك للمدينة بمثل ما دعاك به لمكة ومثله معه ثم يدعو أصغر وليد يراه فيعطيه ذلك الثمر». (رواه الترمذي)

إن للهدايا أثراً طيباً في نفوس الأطفال، وقد سن رسول الله ﷺ قاعدة للحب بين الناس فنصح الأمة بقوله: «تهادوا تحابوا» (رواه البخاري) وهذا قانون عام، وهو في حق الأطفال من باب أولى «إن إقرار الرسول ﷺ للعبة عائشة (رضي الله عنها) التي كانت تلعب بها يدلنا على حاجة الطفل إلى الألعاب، وإن مشاهدة الرسول ﷺ لعصفور أبي عمير وهو يلعب به دليل آخر على حاجة الطفل إلى اللعب تكون بيده فيتسلّى بها ويفرح لها كل ذلك من الوسائل التي تدخل السرور على نفسه». (جبار، 1417هـ، ص 460).

كما إن شراء اللعب التي تناسب عمر الطفل وقدرته يستفاد منها بتشغيل حواسه وعقله وقدراته، وتشكل له نشاطاً جسدياً وصحياً وعقلياً، مع شعوره بالسعادة والفرح بهذه اللعب، مما يؤثر على وجدانه وعلى مشاعره الداخلية.

6 - المداعبة والممارحة مع الأطفال والتصاى معهم.

لقد كان رسول الله ﷺ يراعي عند معاملة الأطفال حاجتهم إلى المداعبة والممارحة واللعب والمرح، فقد كان يداعب الصبيان تارة بالركض، وأخرى بالحمل، وثالثة بتصغير الاسم، ورابعة بالمضاحكة، فكان يلعب أحفاده وأبناء الصعابة ويروح عن نفوسهم، ويدخل السرور عليهم، ويمرح معهم حيث كان يستأنس بهم ويستأنسون به ويشجعهم على اللعب النافع البريء.

إن تلك الأعمال واجب تربوي يجب على المربين القيام به متأسين برسول الله ﷺ، «فعن يعلى بن مرة العامري ؓ: أنهم خرجوا مع رسول الله ﷺ إلى طعام دعوا إليه فإذا حسين ؓ يلعب مع صبيان فاستقبل رسول الله ﷺ فيسقط يده فجعل الغلام يضر ههنا وههنا فيضاحكه رسول الله ﷺ حتى أخذه فجعل إحدى يديه في عنقه والأخرى في فأس رأسه ثم اعتنقه فقبه ثم قال: حسين مني وأنا من حسين أحب الله من أحب حسيناً، حسين سبط من الأسباط». (الطبراني، 1404هـ، ص 33)

وكان عليه الصلاة والسلام يداعب الصبيان ويمارحهم، فقد ورد «عن أنس ؓ قال: كان النبي ﷺ أحسن الناس خلقاً وكان لي أخ يقال له أبو عمير قال أحسبه فطيم وكان إذا جاء قال (يا أبا عمير ما فعل النغير)، نفر كان يلعب به» (البخاري، 1407هـ، ص 2291).

وقال عمر ؓ: «ينبغي للرجل أن يكون في أهله كالصبي، أي في الأئس والبشر وسهولة الخلق والمداعبة مع أولاده فإذا التمس ما عنده وجد رجلاً» (الهندي، 1410هـ، ص 516).

آليات عامة لدعم التطور الوجداني للأطفال:

يقدم الآباء ومقدمو الرعاية وفريق عمل المدرسة الإرشاد والنصيحة للأطفال من أجل التطوير الانفعالي لهم. ويبدأ ذلك من ملاحظة الآباء لانفعالات أولادهم وتبنيهم وإرشادهم وتوجيههم للتحكم فيها. ومن هذه الاستراتيجيات:

1 - الانخراط في وجدان الأطفال وانفعالاتهم:

للتعرف على انفعالات الطفل سهولة يجب الانخراط في انفعالات الأطفال والانتباه إلى لغة الطفل والاستماع إليه جيداً وملاحظة سلوكه. وهذا يساعدنا على فهم احتياجات الطفل لتقديم الإرشاد الفعال للتحكم في انفعالاته.

2 - مساعدة الأطفال على فهم الانفعالات وإدراكها

ضرورة تكوين بيئة نقاشية مع الأطفال حول الانفعالات ومساعدتهم لزيادة وعيهم بانفعالاتهم، وتشجيع الأطفال على التدريب في فهم مشاعرهم وانفعالاتهم: لأنها تكون بداية لتطوير الأساليب التي تدير وتحكم الانفعالات، وترسم للطفل شخصية وجدانية سوية.

3 - التحكم في التعبيرات الانفعالية غير المناسبة:

من الضروري للأطفال التحكم في فهم انفعالاتهم ومشاعرهم قبل إظهارها، ولكن لا بد من وعيهم أيضاً أنه يوجد قواعد لإظهار انفعالاتهم ومشاعرهم، ولا سيما للسلوكات غير المناسبة.

4 - النموذج المثالي لاكتساب السلوك:

يتعلم الأطفال كيفية التعبير عن الانفعالات تعبيراً صحيحاً عن طريق ملاحظة الآخرين لا سيما الآباء والمعلمين، لذلك يجب عليك أن تعرض له كيف تتصرف في موقف يتعلم منه طريقة اكتساب السلوك والانفعال السوي.

نماذج لبرامج تنمية المشاعر والعاطفة

لا يوجد سوى أدبيات قليلة حول استراتيجيات التدخل مع الأشخاص الذين لديهم نقص عواطف وصعوبة تحديد المشاعر، والأدبيات المتوافرة على وجه الحصر تقريباً تدور حول التدخل مع الكبار، بما في ذلك العلاج بالفن لمساعدة البالغين على التعبير عن مشاعرهم (Krevans & Gibbs, 1996).

ويساعد العلاج الجماعي الأفراد على تعلم تحديد المشاعر والتعبير عنها من خلال النموذج

الذي يقدمه الأعضاء الآخرون (Swiller, 1988; Kleinberg, 2000) كما أن مكونات المناهج المصممة لتلبية الكفاءة الوجدانية والتدخلات الاجتماعية/ الوجدانية بمثابة استراتيجيات، تشمل مهارات الكفاءة الوجدانية «الوعي بالحال الوجدانية والقدرة على استخدام المفردات التي تعبر عن المشاعر والعواطف والتعبير عنها، والقدرة (و) على تحقيقها، وإدراك أن الحال الوجدانية الداخلية لا تتوافق مع التعبير الخارجي (Saarni, 1999, p.5). وتعرف التدخلات الاجتماعية الوجدانية أنها تلك التي تتناول «مفهوم الذات، والشعور، والمروية الوجدانية والعلاقات مع الزملاء، والانسحاب الاجتماعي، والحال الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية والسلوك المعادي للمجتمع». (Merrell, 2002, p. 143).

هناك عدة برامج مصممة لتناول مسألة التنمية الاجتماعية الوجدانية تصلح للأطفال والكبار وهي:

أولاً- المناهج البديلة:

أعد برنامج تشجيع استراتيجيات التفكير (PATHS) كل من غرينبيرغ وكوش (Greenberg & Kusché, 1993) دينهام وبيرتون (Denham & Burton, 1996). أما برنامج التدخل المدرسي (SIP) فأعده هيتير وأتشيسون، وبلاشيل (Hyter, Atchison, & Blashill, 2006). وكل هذه التدخلات تقدم عدداً من الأنشطة التي قد تكون مفيدة للتدخل مع الأطفال الذين يعانون نقص العاطفة. أما التدخلات الاجتماعية الوجدانية للمعرضين للخطر فهي طريقة أخرى للتدخل مع الأطفال في سن أربعة أعوام، وأجرى تقييم مع (عينات غير عشوائية) لمقارنة المجموعات في مراكز رعاية الأطفال (Denham & Burton, 1996). والطلاب في مرحلة ما قبل المدرسة أظهروا عاطفة أقل سلبية وأكثر ملاءمة في تفاعلهم مع الزملاء عقب مشاركتهم في عملية التدخل العلاجية (Hyter, Atchison, & Blashill, 2006).

وهناك اقتراح بوضع إطار للتدخل يدمج أنشطة هذه البرامج الثلاثة، فضلاً عن مصادر أخرى (Joseph & Strain, 2003) (انظر الجدول التالي).

جدول (5) يوضح المناهج المختارة للتدخل الاجتماعي / الوجداني

الوصف	الأداة
<p>أُعد للأطفال الصم في المرحلة الأولية، وُعدّل للفصول العامة والمنهج، ويشتمل على 3 وحدات وهي:</p> <ul style="list-style-type: none"> - الاستعداد وضبط النفس. (12 حصة) - المشاعر والعلاقات. (56 حصة) - حل المشكلات المعرفية للتعامل مع الآخرين. (33 حصة). 	<p>المنهج البديل تشجيع استراتيجيات التفكير: (غرينبرغ وكوش، 1993) (Greenberg & Kusché, 1993) (PATHS), (Promoting Alternative Thinking Strategies).</p>
<p>أُعد ليستخدم مع الأطفال قبل سن المدرسة ويتضمن (12) أسبوعاً من التدخل ويشتمل على ثلاثة مكونات:</p> <ul style="list-style-type: none"> - بناء العلاقات، وفهم وتنظيم المشاعر، وحل المشكلات المعرفية ذات الصلة بالعلاقات الاجتماعية. - ينفذ التدخل مدرس الفصل. - له تقييم واحد (غير عشوائي). 	<p>التدخلات الاجتماعية الوجدانية للمعرضين للخطر الذين تتراوح أعمارهم 4 سنوات</p> <p>Social-Emotional Intervention for At-Risk 4-Year-Olds (دينهام وبيرتون، 1996) (Denham & Burton, 1996)</p>
<p>برنامج تدخل مبني على أساس فصل في مدرسة، ودمج لتلاميذ المدرسة الابتدائية والمتوسطة، وله إطار عمل متعدد التخصصات يتضمن التدخلات المدرسية المتعددة مثل اختصاصي أمراض التخاطب واختصاصي العلاج بالعمل والاختصاصي الاجتماعي. ويتضمن برنامج SIP (8) وحدات بأنشطة تتضمن تعليم القراءة والكتابة، والتفكير الدقيق ومهارات اللغة التعبيرية والاستقبالية والاجتماعية والوظائف التنفيذية.</p>	<p>برنامج التدخل في المدرسة (SIP) School Intervention Program (Hyter, Atchison, & Blashill, 2006)</p>

ويتم تنمية العواطف وتحديد المشاعر لدى الأطفال، من خلال ما يأتي:

أ - زيادة الوعي الداخلي وربط الخبرات البدنية بالوجدان.

ب- زيادة الوعي بالحال الوجدانية الخاصة.

ج- ربط المشاعر بالتعبير.

د التعرف والتمييز بين المفردات السلبية والإيجابية المؤثرة على المشاعر.
نعرض الاستراتيجيات المحددة لتحقيق كل هذه الأهداف في الأجزاء الآتية.

١ زيادة الوعي الداخلي وربط الخبرات البدنية بالعاطفة

من المهم للأطفال أن يكونوا على وعي متزايد بتجاربهم الداخلية: لأن الأطفال غالباً ما يواجهون تحارب وجدانية لها أعراض جسدية (على سبيل المثال: وجود مفص في اليوم الأول من المدرسة). والأطفال بحاجة إلى تعلم ربط الحالات الجسدية مع مشاعر محددة. حركات الجسم (على سبيل المثال. ضربات القلب، والتعرق، والفوران، وآلام المعدة) قد يساعد الأطفال على الانتباه الداخلي لملاحظة ما يحدث داخلياً، ويتحقق ذلك من خلال ربط الحالات الجسدية لمشاعر محددة وأساليب التعلم لتهدئة أنفسهم عندما يشعرون بالضيق أو القلق.

ويشير أوغدن ومينتون (Ogden & Minton, 2006) إلى أن من أهم الطرائق العلاجية لزيادة الوعي الداخلي هو العلاج النفسي الحسي الحركي. لأن مكونات المعالجة الحسية الحركية تدخل فيه مع المكونات التقليدية: (المعرفية والعاطفية لعلاج الصدمة).

ب- زيادة الوعي بالتحال الوجدانية الخاصة:

صعوبة تحديد مشاعر المرء يحول دون فعالية التعبير عن هذه المشاعر للآخرين. ويجب أن نتدخل على هذا المستوى: لتساعد الأطفال على معرفة كيفية تحديد مشاعرهم وزيادة قدرتهم على التمييز بين المشاعر المختلفة التي يمرون بها. فقد تشمل استراتيجيات تدريس الاعتراف بالحالات الوجدانية جذب انتباه الطفل إلى السمات البارزة للتعبير، ثم استخدام النماذج اللفوية للتعبير عن هذه المشاعر (Giddan et al., 1995). فعلى سبيل المثال: قد يراقب اختصاصي أمراض التخاطب والكلام SLP تعبيرات الوجه (فيقال له انظر إلى ابتسامتك، وأراهن أنك حقاً سعيد) وبالعواطف التي تظهر تعبيرات الجسم مثال: «طريقتك في الخطو تقول لي إنك غاضب» والتأثير الصوتي كذلك «أنت تصدر صوتاً هادئاً يقترب من البكاء أعتقد أنك حزين» وهناك تسميات أو كلمات تدور في سياق التجارب الوجدانية «أنا خائف»، وقد يتعلم الأطفال أيضاً أسلوباً لتحديد المشاعر من خلال أداء أدوار تمثل المشاعر المختلفة، وتحديد مشاعر الشخصيات في القصص، وأشرطة الفيديو، أو الصور، أو باستخدام العلاج بالفن.

يوفر المنهج البديل لتشجيع استراتيجيات التفكير (PATHS) شرائط الرسوم المسلسلة عن

المشاعر المختلفة توضع أمام الأطفال على مكاتبهم. وكذلك شرائط لمشاعر تبدأ بجملة غير مكتملة: «أنا أشعر ب.....» كما يجمع الطفل مجموعة متنوعة من المشاعر المرسومة على الوجوه، ويمكن أن تضاف إلى شرائح المشاعر لوصف مشاعرهم طوال اليوم الدراسي، ويبنى منهج (PATHS) على هذا النوع من التعلم أسس التفرقة والتمييز بين مختلف المشاعر لاسيما المتشابه منها، مثلاً: (مستريح: راض، ومتراحم، ومتحمس، وشغوف) وغير مستريح (على سبيل المثال: عصبي، وغيور، ومتخاثر، ومذلول) وبهذه الطريقة، يتعلم الأطفال الإشارات البدنية للمنيهات لمختلف المشاعر، ويصبحون على بينة من مشاعرهم. (Greenberg & Kusché, 1993).

كما يستخدم منهج (PATHS) سلسلة متصلة تعلم الأطفال أولاً: تحديد شعور واحد ثم يتعلم كيف يتعرف المشاعر المتعددة في لحظة معينة. وهناك تسلسل هرمي يبدأ من العواطف الأولية مثل: «الفرح، والحزن، والخوف، والاشمئزاز، والاهتمام، والغضب» (Lewis, 1992, p.13)، ثم يتقدم الطفل أكثر فيحدد العواطف المعقدة المتطورة التي تتطلب التأمل الذاتي مثل: «التعاطف، والمشاركة الوجدانية، والحسد، والشعور بالذنب والخجل، والفخر، والندم، كما طُور منهج جديد حديثاً يسمى (المرشد إلى تنظيم أثر الصدمة للتعليم والعلاج وحروفه الأولى (TARGET)، ويعلم هذا المنهج الأطفال والمراهقين كيفية إدراك رد الفعل على العاطفة وتحديد، وكذلك تحمل المشاعر الأساسية في لحظة معينة. وذلك لمساعدتهم على تطوير مهارات التكيف ورد الفعل لإدارة رد الفعل على القلق.

ج- ربط المشاعر بالتعبير:

قد تكون صعوبة التعبير عن المشاعر المختلفة عملية ملحة حتى لو عرف الطفل أنه يشعر بشعور معين في موقف ما.

وقد ظهرت مقاربات تهدف إلى تعزيز التعبير عن العاطفة وتنمية فهمه وإدراكه واستخدامه، ووظف هذا العمل التعبيري لزيادة المشاركة التبادلية في العاطفة والمشاعر، والتفكير في الحالات الداخلية وتسميتها، وتقييم المتغيرات في مختلف المواقف وانعكاسها على مشاعر الفرد وعلى الآخرين وعلى وجهات نظرهم (Giddan et al., 1995)، ويمكن أن يساعد رسم الصور لدى الأطفال والمراهقين في التعبير عن مشاعرهم تعبيراً غير لفظي (بصري) استمداً لتناولها لفظياً.

وهناك طريق آخر للتعبير عن العاطفة من خلال أداء دور، أو من خلال الدراما فهي تسمح للطلاب باستكشاف مشاعر محددة ترتبط بأدوار ومواقف مختلفة، وقد يساعد المعلم الطلاب على اختبار دوافعهم وحالاتهم الوجدانية، واستخدام نماذج لغوية والتعبير من خلال المشاركة

في اللعب من خلال سيناريو محكم لتدريس اللغة والتعبير في مواقف اجتماعية محددة أو يمكن أن تكون بروفات بنهايات مفتوحة لحالات افتراضية.

وينطوي أحد الأنشطة المنظمة في منهج التدخل المدرسي (SIP) على مجموعة من الأطفال بتكر مسرحية هزلية مع قائمة وبطاقة لشاعر متعددة مع أطفال آخرين يخمنون الشاعر التي يحري تصويرها (Hyter et al., 2006) ومن خلال مزيد من التوسع في استخدام الدراما لدمج الاستجابة لشاعر الشخصيات الأخرى والأحداث. واستخراج القصص من الكتب والبرامج التلفزيونية والأفلام يوفر الكثير من محاولة بناء خط روائي جديد في حين لا نزال نستكشف الدوافع والمعتقدات، أو اللغة، والعواطف من الشخصيات.

ويدعم السرد الروائي استخدام اللغة والتعبير الوجداني، والتعرف الاجتماعي في سياق اجتماعي وأكاديمي متكامل، وفي أثناء قيام الطلاب بأنشطة القراءة والاستماع يمكن دعمهم في فهم المعنى ووجهة النظر في سياق أحداث القصة باستخدام الأسئلة التي تحقق الوعي اللفوي والشاعر الاجتماعية، كما أن الأسئلة التي تُوَحِّه الطلاب للتفكير تفكيراً أعمق عن الشاعر وتنظم هذه الأفكار قد تشمل طلبات لوصف، وشرح، وتنبؤ، وتفسير الشاعر والدوافع، وبالمثل، كما أن أنشطة القص الشفوي والكتابي تسمح للطلاب بالمشاركة برواياتهم الشخصية. وفي الوقت ذاته تطوير مهارات اللغة المتكاملة والقدرة على التعبير في هذه العملية.

وتعد القصص (الشخصية أو الخيالية) أيضاً مساراً للتأثير على العواطف والوجدان، فعندما نؤلف القصص يربط الطلاب بين شخصيات القصة وشاعرهم وربط مسببات سلسلة من الأحداث. كل ذلك يساعد الطلاب على مهمة تأليف القصص وسردها. كما يساعد المعلم للطلاب في مهمة ابتكار القصص لاتخاذ وجهة نظر الجمهور أيضاً.

وخلاصة القول، رغم عدم وجود أدلة للتدخلات العلاجية للأطفال ذوي الأليكسيثيميا (صعوبة وصف الشاعر) فقد نشرت تفاصيل للمناهج التي تستخدم لمعالجة الصعوبات الوجدانية الاجتماعية. وهناك أيضاً عدد من الأنشطة العلاجية التي يمكن استخدامها لاستهداف خصائص الأليكسيثيميا و/ أو صعوبات التعبير الوجدانية. وهذه الأنشطة تجريبية إما أن تستخدم في الفصول الدراسية أو في الخدمات الأخرى. ويمكن أن تنفذ تنفيذاً فردياً أو مع مجموعات.

والجدول التالي رقم (6) يوضح إطار عمل للتدخل مع الأطفال ممن يعانون صعوبة وصف

الشاعر

جدول 61: إطار عمل للبدل مع الأبطال ممن يعانون صعوبات وصف المشاعر

الهدف	المشكلة	الاستراتيجية
ربط التجربة البدنية بالمشاعر	الاستياء يعبر عنه بأعراض جسمانية	<ul style="list-style-type: none"> - تأمل الحالة الفسيولوجية (عمل الجسم) مثل: التعرق ألم المعدة الضوران. - تعرف الحال المعرفية مثل تسارع الأفكار. - ممارسة أنشطة التهدئة. - مطابقة حالات الجسم مع المشاعر.
زيادة الوعي بالمشاعر الداخلية الذاتية	صعوبة تحديد المشاعر	<ul style="list-style-type: none"> - التفرقة والتمييز بين مشاعر الراحة وعدم الراحة. - توزيع الوجوه التي تحمل صور المشاعر المختلفة لكل شعور جديد يتعلمه الطفل. - استخدام شرائط الوجوه المصورة للمشاعر المختلفة فوق طاولة الطول. - وصف المشاعر من خلال الألعاب. - تحديد المشاعر من خلال الفيديو والقصص والصور واللوحات. - أداء أدوار تعبر عن المشاعر المختلفة. - غناء أغنية عن المشاعر. - تحديد المشاعر باستخدام خريطة « المشاعر ». - تعليم الإشارات البدنية والسلوكية المحددة للمشاعر. - التمييز بين المشاعر الأساسية ورد الفعل عليها. - نماذج صوتية وجسدية لخصائص المشاعر والمواقف المختلفة.
ربط المشاعر بالتعبير	صعوبة التعبير عن المشاعر	<ul style="list-style-type: none"> - استخدام أساليب خاصة: (الرسم، الموسيقى، التمثيل الصامت «البانتومايم»، والرقص، والأنشطة الإيقاعية). - رسم صور قبل أحداث معينة وفي أثنائها وبعدها. - كتابة شعر. - المشاركة في اللعب أو التمثيل الدرامي. - تعليم المفردات التي تميز التدرج الكمي للمواقف والمشاعر. - تعليم تكوين الجمل والمفردات التي تشكل بنية المشاعر المختلفة، وبناء الرواية التي تربط المشاعر بأحداث القصة. - تمثيل غير لفظي (النفمة وحجم الصوت) والتعبيرات غير اللفظية للمشاعر: (تعبيرات الوجه «الإيماءات»، وصعوبة قامة الجسم) تطوير الملاحظات والجمل الخاصة بـمشاعر معينة. - عكس الحالات الداخلية والتعبير عن المشاعر والمتغيرات في سياق المواقف المختلفة تعبيراً روائياً.

د التعرف والتمييز بين المصردات السلبية والاحبابية لمؤثرة على المشاعر

جدول (7) المصردات السلبية والإيجابية المؤثرة على المشاعر

كلمات لا تساعدنا على التعبير عن مشاعرنا	كلمات تساعدنا على التعبير عن مشاعرنا
- لا.	- ليس بعد.
- أبدا.	- عندما أكون مستعدا.
- أنا لست جيدا في الموضوع.	- أستطيع، مع أنني قد لا أستطيع الآن.
- لا أريد أن أكون مختلفا.	- في الحقيقة أنني أحسن في الموضوع.
- لا أحد يحبني.	- ليس من الضروري أن أكون مثل الآخرين.
- حصلت على علامة متدنية.	- حسن صديقي
- أنا في مأزق.	- سأتحسن في المرة القادمة
- أنا غير مرتاح.	- سأنتقل إلى خطوة تالية ثم أعود إلى هذه الخطوة
- هم لا يستمعون إلي.	- بشأن ماذا؟ بشأن من؟
- إنهم يكرهونني.	- من بالتحديد لا يستمع؟
- من الأفضل تركه.	- من يكرهك بالتحديد؟
- هي جعلني أشعر بالفضب.	- أفضل من ماذا؟
- إنها لا تستمع إلي.	- كيف تفعل ذلك بالتحديد؟
- إنها توبخني باستمرار إنها تكرهني	- أريد ؟ ماد يحدث عندما تفعل ؟ ماذا سيحدث إذا فعلت ؟
	- هل ويحك يوما ما أحد يحبك ؟ إذا ما كان التوبيخ يعني أنها تحبك ؟

(بدير، 2011)

ثانياً- برنامج التفريغ الانفعالي:

يحتوي هذا البرنامج على نشاطين، هما:

النشاط الأول: يتحقق من خلال ما يأتي:

- أغلق باب الغرفة على نفسك.
- تذكر أحزائك الدفينة: (بعض الصور الخاصة بأحبائك الذين فارقوا الحياة أو سافروا بعيداً ربما تساعد على إثارة مشاعرك).
- لا تمنع نفسك من التمتع الوجداني واترك دموعك تنهمر. فالدموع الساخنة فيها شفاء

وراحة لحياتك الوجدانية.

حاول إجراء هذا التدريب مرة كل شهر على الأقل وستحس بالراحة النفسية بعد أن تتقجر الشحنات المكبوتة داخلك.

النشاط الثاني، وتحقيق هذا النشاط نفذ ما يأتي:

- احضر حوالي خمسين قرخاً من الورق الفولسكاب.
- اجلس في مكان هادئ وابدأ في تقطيع الورق إلى ثماني قطع متساوية (تطبيق حوافه على بعضها البعض ثم تقطيعها).
- استمر في هذه العملية البسيطة بهدوء وبطء ستحس بالراحة النفسية بعد الانتهاء: لأنك قد فرغت شحناتك الانفعالية المكبوتة داخلك بهذا التقطيع، فالورق هنا يرمز إلى العقبات التي أعاقك تفرغ طاقتك الوجدانية، لكنك نجحت في إخراج هذه الطاقة المكبوتة عن طريق الرمز الممزق.

- الورق الذي قطعته يمكنك حفظه والاستفادة منه.

ثالثاً- برنامج تدريبات الشجاعة والتخلص من المخاوف:

- علينا في البداية أن نميز بين الشجاعة والتهور، فالشجاعة هي عدم الخوف من الأشياء أو الأشخاص أو الكائنات أيا كان الذي يجب ألا نخاف منه، أما التهور فهو عدم الخوف من الأشياء التي يجب أن نخاف منها.
- ولكي تصبح شجاعاً يجب أن تتخلص من المخاوف التي اكتسبتها في طفولتك، وظللت تخاف منها حتى الوقت الحاضر.

وهذه التدريبات تساعدك على التخلص من المخاوف، وهي كما يأتي:

النشاط الأول: وتحقيق هذا النشاط نفذ ما يأتي:

- إذا كنت تشعر بالخوف من حيوان أليف مثلاً فعليك بالمبادرة بشرائه صغيراً وارعّه وستجده يكبر بينما يصغر الخوف في قلبك.
- كل المخاوف يتم معاملتها بهذه الطريقة، وعرض نفسك تدريجياً لها - ستحس بالرعب والخوف في البداية لا شك لكن مع تكرار تعرضك للأشياء المخيفة من وجهة نظرك ستجد أنك قد تأقلمت معها، وانطفاً ذلك الخوف في قلبك، وستحس أنك قد حققت انتصاراً عظيماً يعزز ثقتك بنفسك وبشخصيتك.

النشاط الثاني: ولتحقيق هذا النشاط نفذ ما يأتي:

إذا كنت تشعر بالخوف من شخص معين مع أنك تعرف أن ليس له سلطان عليك لكنه استغل خوفك منه وفرض سيطرته عليك فالحجأ إلى استخدام أسلوب الصدمة المفاجئة لكي تحطم هذا الخوف الوهمي كما يأتي:

• انتهر أول فرصة تتقابل فيها مع ذلك الشخص واختلق موقفاً متوتراً وهاجمه لا بالسياب أو الشتائم ولكن قل له: «المكبوت بداخلك نحوه بأسلوب حازم وقوي ستجده قد فوجئ بهذا الأسلوب منك، وستصبح سيد الموقف، وسيعمل لك ألف حساب بعد ذلك ولن يساورك الخوف منه».

• لا تتردد في انتهاز هذا الأسلوب الخاطف لأنه الأسلوب الوحيد الذي يخلصك من مخاوفك في مثل هذه المواقف ويعيد ثقتك بنفسك.

رابعاً: برنامج الاسترخاء النفسي والعصبي:

الدماغ هو الجهاز المسيطر على كل كيانك، وكلما كان مخك في حال جيدة كانت قدرتك على السيطرة على سلوكك أقوى.

من المفروض بعد انتهاء المواقف التي تؤدي إلى توتر أعصابنا أن تعود الأعصاب إلى ما كانت عليه من ارتخاء؛ لكن هذا لا يحدث بل تظل الأعصاب متوترة، وكلما حدث موقف جديد يضيف توتراً إلى القديم وهكذا، لذلك فنحن في حاجة إلى إعادة الأعصاب إلى حالتها الأولى من الارتخاء باتباع التدريبات الآتية:

النشاط الأول: ولتحقيق هذا النشاط نفذ ما يأتي:

خصص ما لا يقل عن ربع ساعة يومياً قبل النوم لإجراء تدريب الاسترخاء:

1. استلق على ظهرك.
2. استمع لما تيسر من القرآن الكريم بصوت أحد المقرئين المحبين إلى نفسك أو إلى موسيقى حاملة معببة إلى نفسك.
3. ابدأ في التركيز على عضلات وأجزاء وجهك .. هل حاجباك مشدودان بتوتر؟ استرخ .. هل تجز على أسنانك؟ هل تعض شمتيك؟ إن كان الأمر كذلك فوجه الأمر إلى عضلات وجهك بأن تسترخي.
4. تدرج بعد ذلك إلى ذراعيك ثم فخذيك ثم ساقيك حتى مشطى رجلك.

5. تأكد من أن عضلاتك جميعها قد صارت في حال استرخاء.

6. انتظم في هذا التدريب، وستجد أن حالك المزاجية العامة في تحسن مستمر، وستصبح خالياً من التوتر العصبي إلى حد بعيد.

النشاط الثاني: ولتحقيق هذا النشاط نفذ ما يأتي:

انتهاز فرصة عدم ارتباطك بأعمال مهمة، وابتعد عن البيئة التي أنت متواجد فيها.

1. يستحسن أن تبعد عن مكان إقامتك، وتوجه إلى مكان بعيد غير مألوف لك .. فمثلاً إذا كنت من أهل المدن توجه إلى الريف والعكس صحيح.

2. أن تغيير البيئة الطبيعية والاجتماعية معاً يوماً أو يومين كفيل باستعادتك لاسترخائك العصبي والنفسي شرط نسيان همومك ومشكلاتك، ولا تحملها معك إلى البيئة الجديدة التي هربت إليها بعض الوقت.

خامساً- برنامج تدريبات الحس الجمالي:

يفقد كثير من الناس الشعور بالجمال رغم كثرة الأشياء الجميلة حولهم. قد يعزوه البعض إلى الألفة، لكن هذا ليس صحيحاً، لأن من يفقد الشعور بالجمال لا يحس به إذا ما شاهد مناظر جميلة لا يألّفها، ويمكن تشبيه فقدان الشعور بالجمال بالصدأ الذي يغطي الآنية التي كانت تلمع ذات يوم. ولكي تستعيد شعورك بالجمال عليك بممارسة التدريبات الآتية:

لا يكفي أن تكون مستهلكاً للموضوعات الجمالية تقف منها موقف المتفرج السلبي بل يجب أن تكون ممارساً إيجابياً وصانعاً للجمال:

1. حاول أن ترسم فتحس بجمال الرسم.

2. حاول أن تدندن مع النغمات التي تسمعها فهي تدعم شعورك بجمال النغمة.

3. اشترك مع شريكة حياتك في تذوقها للجمال في اختيار ألوان ملابسها وملابسك. (خاص بالكبار)

4. ابحث عن الجمال في شريكة حياتك وأبرزه وأكد عليه فذلك سيسعدها ويسعدك. (خاص بالكبار)

5. تذوق الجمال في مأكلك ومشربك وملبسك وفي أوراقك وفي كل شيء تمتد إليه يدك.

6. درّب نفسك باستمرار على تذوق الجمال وعلى خلقه في نفس الوقت.

سادساً، برنامج ارشاد الطفل وتوجيهه وتقييمه : (عبر عن مشاعرك واجعل طفلك يعبر عن مشاعره)

1 - ضرورة التعرف على العاطفة:

ليس الوجداني هو من يضحك أو يبكي كثيراً. عندما نقرأ ونشاهد، من يوغل في الضحك المتواصل، بسبب أو من دون سبب، أو يمضي طويلاً في البكاء وجَلَد الذات، كما لو أنه خلق ليبكي فقط؟ لا علاقة للعاطفة بمن يبكي أو يضحك كثيراً أصولاً مطلقة، إن هذا يعود إلى تنمية العواطف. إن الظروف والتحديات التي تواجهنا، تضعنا في مواجهة جملة عوائق نعيشها من الداخل، وهي عوائق تخص عواطفنا بالذات، وصلة العواطف بنا كبشر، يمكنهم أن يفكروا جيداً لو أنهم استشعروا إنسانيتهم جيداً، أن يفهموا مكانتهم في الكون، وهم سيكون ويضحكون باعتدال.

ليس منا من لا يضحك ومن لا يبكي، ثمة ما هو أبعد من الضحك والبكاء اللذين يتقاسمان جملة العواطف التي نعيشها. غضباً وفرحاً، سعادة وتماسة، نجاحاً وفشلأ، انتصاراً وهزيمة.

فإننا عندما ننتصر في ميدان التغلب على عائق، أو دحر عدو ما، أو القضاء على طاغية ما جماعياً، لا يعني أن نسلم القياد للضحك، أو لجملة العواطف التي تصب في خانة النصر، العاطفة المعلومة هنا، لا علاقة لها البتة بالنصر، إنما نحن من نعاني خروجاً إلى الآخرين، متى نعلن أننا لم نعد كما كنا، وأن ليس في مستطاع أي كان للنيل منا، بعد الآن. العقل هو الذي يقرر ذلك، لكن العاطفة التي لم تأخذ حقها في التعبير، بقدر ما أسيء استخدامها، هي التي صورت لنا ذلك.

2 - إظهار كيفية تنمية العاطفة:

ربما لا تكون العواطف ممكنة البقاء، وذات دور في المجتمع، إلا عندما نعرف أن ثمة الكثير مما يضعنا في مواجهة أنفسنا. أن أكون عاطفياً هو أن أعيش دون العاطفة التي تلزم لمشاركة الآخرين في أفراحهم وأحزانهم، ويعني ذلك، أنك عندما تُنتقد بأنك إنسان وجداني، فليس لأنك تعيش حرارة العاطفة أكثر مما يجب، إنما تنتقص من قيمة عواطفك، وتعتمد القليل منها.

إن الذين يتصفون بسرعة البكاء، ليس لأنهم متطرفون عاطفياً، وإنما بالعكس لأنهم لم يعيشوا ولا يجسدوا إلا القليل من العواطف التي تضعهم في قلب المجتمع، وفي مواجهة أنفسهم.

أن ذلك ينطبق على الضحك، مع الفارق، حيث البكاء يأخذنا نحو الداخل: نحو الهاوية، أما الضحك، فبالعكس يأخذنا نحو الخارج، إلى درجة التلاشي عن أعين المحيطين بنا. في الحالين لا

نبصر أنفسنا: عمى البكاء من الداخل. وعمى الصحك من الخارج.

هناك من يصنف الغرب مادياً بفكره، والشرق عاطفياً في سلوكه، من ثمَّ هالمرء الشرقي أكثر قدرة في التعبير بعواطفه، إنه وجداني إلى درجة صعوبة التمييز بين حد العاطفة وحد العقل.

ولكن السؤال هل نحن حقاً نتواصل على أساس العواطف بدءاً من الطفولة وانتهاءً بالشيخوخة؟ إذ ندعي أننا عطفون تجاه الأهل والصفار. نعيش الحد الأدنى من العواطف المطلوبة، لا بل والجاري تشويهاً فهماً ومعايشة. فتأتربا الشديد بكاء طفل في وسطنا، لا يعني أننا عاطفيون. وإنما بعيدون عن حقيقة العاطفة. العاطفة لا تجعلني أقف حزناً وراء موجه، وإنما أهرع إليه. بالطريقة التي تحرره من الوضع الذي يعيش فيه.

في مثال آخر إن ميلنا إلى التلمذ الصغير النحيب، لأنه يتمتع بقدرات عالية ملحوظة دكاء وإبداعاً إلى درجة التعجب، وإظهار مشاعر الحب له، والاهتمام به لا يعني أننا عاطفيون معه، وأنها سلك السلوك السليم معه، بالعكس إنما نتحرك عكس ما تتطلبه عاطفته الطموحية من حيث ما يريده هو ككائن يتقدم نحو سن الرشد. فمن المعلمين والمربين والمشرفين على نمو المدرسي، عندما نحيطه باهتمام رائد، كما لو أننا نريد توقيفه. بينما نحن نرغب في تأكيد تقديرنا له، ولكن التصرف الذي يمارسه هو في الحقيقة إعاقة لنموه النفسي من الداخل، إذ علينا أن نمرح لما هو عليه، ولكن لا نحاصره بكلمات مثل أحسنت. ومرحى. وتصميمنا التعريبي له، وكأنه اكتشافنا الذاتي، بينما نريده محتتماً، وأن نتعلم منه. هذا يعني أنه يحب التقليل، ما أمكن من هورة عواطفنا، لأن ذلك يكفل له رؤية أكبر قيمة ودافعية.

أما على الصعيد الاجتماعي، فالأمثلة كثيرة، من جهة المشكلات والمحن والنكبات التي توجهنا ونعجز عن التغلب عليها. مثل فقدان من نحب، وتهويل حال المقدم هذه، لا يعني أن نطهر ما يعبر عن هذه الفاحشة، سواء بالبكاء المفرط، أم بسبوك آخر. إنما نطهر العاطفة التي تبصر بها الطريق، لئلا نشعر بأننا صغماء، ونحن نسلك طريق الحياة، إن المرید من التهوين، لا يعني مطلقاً، المرید من الإدراج الوجداني. وإنما الحد الأدنى، الذي يسوجب مواجهة لحال المستحقة.

كلنا بكاؤون. نعم، هذا صحيح، ولكن البكاء لا صلة له من جهة السبب بالعاطفة، إنما من جهة النتيجة. نتيجة تصور الحال، وطريقة تلقي النداء الوجداني تلقياً مبالغاً فيها. هذا ينطبق على الكوارث الاجتماعية، على الحروب المدمرة.

ويكون التعامل مع هذه بالحدة ذاتها عبارة عن حال محاكاة قياساً أو ارتقاء بالنفس لأن تكون في معرض الهلاك، وكأننا نحكم على أنفسنا بأنفسنا بالموت الزؤام، أو بمناء من نوع ما، وعلى صعيد تنمية العوطف نرى أنه كلما كانت المصيبة كبيرة ونافذة المفعول تطلب الأمر الحد الأدنى من التمثيل الوجداني، أو التعاطف خارجاً.

إن ذلك مجال حي. لحمل العقل يمارس حقه أكثر من التفكير. ومنع النفس من فقدان التوازن. والوقوع في أخطاء قد تكون موجعة أكثر. ولكي يتسنى للعاطفة التي تلزم، في أن تكون عنصر دعم لأي نشاط فكري. لما من شأنه معايشة ما نحن فيه. بإيجابية أكثر.

وشمة من يعتبرنا عاطفيين، لأن ثمة ثقافة، تحترق تاريخاً طويلاً من العوطف كما يقال، وشمة من يتهمنا بالعاطمية. لأن ليس من مجال للتعايش إلا ضمن سلوكيات لا تصلح لبناء مجتمع متقدم. هذا أو ذاك ليس من العاطفة بشيء. إذا ما أبعدنا عن عواطفنا، ونحن نمكر فيما هو وجداني. وكأن العاطفة هي سقط المتاع، مشاع نفسي ليس إلا. إنها لا تنعزل عن جملة الجهود الفكرية في داخل كل منا. حيث تتعرض لتنمية رمنية أو عمرية. كما تقول مجريات حياتنا اليومية. أن نكون عاطفيين هو أن نحسن استخدام العقل من الداخل. وليس أن نحرف في تيار العاطفة فقط.

٢. تنمية العاطفة من خلال أنشطة محببة الكتب والرسم والرياضة.

يمكن التعرض للعواطف في جملة أصنافها. فمن خلال الكتابة يُعرف عن الشاعر بأنه كائن لا يعيش إلا بالعاطفة، فالعاطفة هي المداد النفسي له، فيها يربي مخيلته. وليس من شاعر لا وهو وجداني. هل نقول ذلك، لأنه يتعامل بالصورة

ويجب تعرف ميول الأطفال ورغباتهم، فمن خلال تعرف وجدانيات الطفل ومشاعره نستطيع توفير النشاط الملائم له ولكن يتطلب الأمر تحقيق نوع من الفهم العميق لشخصية الطفل ومشاعره، ويتحقق ذلك من خلال تعرف بعض المشاعر التي يستطيع ولي الأمر الاسترشاد بها في تنمية وجدانيات طفله وعواطفه :

١- بطاقة تقييم الشعور بالسعادة

اجعل طفلك يكمل العبارات الآتية

أبداً	نادراً	أحياناً	كثيراً	دائماً
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

أنا سعيد.

أظهر سعادتي.

الآخرون سعداء.

يظهر الآخرون سعادتهم.

الاسم:

التاريخ:

ب- جدّ كلمات تعبر عن السعادة.

سعادة	ضحك	تماوّل	حماسه	مرح
ابتهاج	سرور	نحيب	اعفاس	فرح
مهرجان	سعيد	طرب	ع	يسبح
متعة	هزل	تلذذ	متبح	مارح

ج- وصفة للسعادة (التعبير الكتابي):

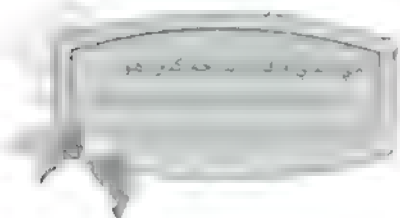
اجعل طفلك يصنع وصفته الخاصة للسعادة، بتحديد المكونات وكمياتها.

أكمل الوصفة التي في الأسفل:

وصفة السعادة

د بطاقة الشعور بالسعادة:

كان الهدف من هذا النشاط هو مساعدتك على وصف شعورك بالسعادة. نخص أفكارك في المكان المخصص لذلك:



أ قائمة قبلية لتحديد الشعور بالحزن

اجعل طفلك يكمل العبارات الآتية:

أبداً	نادراً	أحياناً	عادةً	دائماً	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	أشعر بالحزن.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	أظهر شعوري بالحزن.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	الناس القريبون مني يشعرون بالحزن.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	يظهر الناس القريبون مني شعورهم بالحزن.

ب- ما هو الشيء الأكثر حزناً لطفلك؟

في الأسفل قائمة بالأسباب التي يختارها الأطفال. وتجعلهم يشعرون بالحزن، أعد ترتيب القائمة بحيث تكون أكثر مسببات الحزن فيما يتعلق بك أعلى القائمة وأقلها في أدنى القائمة. وربما تضيف إلى القائمة أشياء أخرى تشعرك بالحزن ولم تذكر.

- | | | |
|-------|-----|---------------------|
| ..... | 1- | - التشاجر مع الصديق |
| ..... | 2- | - فقدان شيء ذي قيمة |
| ..... | 3- | - موت صديق |
| ..... | 4- | - العقاب |
| ..... | 5- | - الإعاقة الجسدية |
| ..... | 6- | - الحرمان |
| ..... | 7- | - الوحدة |
| ..... | 8- | - التقدم في العمر |
| ..... | 9- | - طلاق الوالدين |
| ..... | 10- | - الجوع |

ج وصف الحزن (التعبير الكتابي):

اجعل طفلك يصنع وصفته الخاصة بالحزن، بتحديد المكونات وكمياتها.

أكمل الوصفة التي في الأسفل:

.....

قائمة المراجع



قائمة المراجع

أولاً، المراجع العربية،

إبراهيم، زينب (2010). دراسة لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بالاستعداد للقراءة لدى طفل الروضة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

إبراهيم، سليمان (2010). المخ الإنساني والذكاء الإنساني «رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

إبراهيم، عبد الستار (1993). العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1388هـ). لسان العرب. ط3، بيروت: دار صادر.

أبو الديار، مسعد (2010). دراسة مقارنة بين الأسوياء ومرضى الفصام والاكتئاب في أعراض الأليكسيثيميا وفعالية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد أكتوبر.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (1996). علم النفس التربوي، ط5، القاهرة الأنجلو المصرية.

أحمد، سهير كامل (1999). أساليب تربية الطفل بين النظرية والتطبيق، الإسكندرية: مكتبة الإسكندرية للنشر.

أحمد، سهير كامل، ومحمد، شعاته سليمان (2002). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الاسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

أحمد، مدثر (2006). قياس الذكاء الروحي لدى بعض الشرائح المهنية وعلاقته ببعض الأبعاد الديموغرافية «دراسة تطبيقية». المجلة المصرية للدراسات النفسية، 16 (15)، 373 - 411.

أسعد، ميخائيل (1994). علم الاضطرابات السلوكية، بيروت: دار الجيل.

الأعسر، صفاء (1999). الإبداع في حل المشكلات، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

أمين، أحمد (1969). كتاب الأخلاق، بيروت: دار الكتاب العربي.

البحيري، جاد (2012). الدسلكسيا دليل الباحث العربي، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

البحيري، عبد الرقيب وعجلان، عفاف وعبد العنى. أملت (1994). سوء معاملة الطفل وعلاقتها ببعض الاضطرابات المدرسية والسلوكية، دراسة تشخيصية علاجية، المؤتمر العلمي الثاني، معهد الدراسات العليا للطفولة، القاهرة جامعة عين شمس.

البحاري، محمد بن إسماعيل (1407هـ). الجامع الصحيح، ط3، بيروت دار ابن كثير

البحاري، محمد بن إسماعيل (1409هـ). الأدب المفرد، بيروت دار البشائر الإسلامية.

بحش، هالة طاهر (1995) تنمية أداء المعلمات في كماعات تدريس الكيمياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه منشورة، القاهرة جامعة عين شمس بدر، إسماعيل إبراهيم محمد (2002) الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدكاء الانفعالي لديهم، مجلة الارشاد النفسى، مركز الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، السنة العاشرة، العدد 1 : 15-50.

بدر، كريم (2011). سيكولوجية المشاعر وتنمية العاطفة، ط1، القاهرة عالم الكتب.

برعوث، رحاب (2002) برنامج أنشطة مقترح لتنمية بعض مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة للأطفال ذوي صعوبات التعلم بمرحلة رياض الأطفال رسالة دكتوراه «غير منشورة»، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

توماس بلاس ترجمة عبد الهادي عبد الرحمن (1990). العنف والإنسان، دراسات حول العنف والعدوان، بيروت: دار الطليعة للطباعة والنشر.

حبار سهام مهدى (1407هـ). الطفل في الشريعة الإسلامية، بيروت مكتبة العصرية.

الحبالي، حمزة (2005) النمو النفسى والعاطفى والاجتماعى عند الأطفال، عمان، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

الحرحاشى، علي بن محمد (1405هـ). التعريفات، بيروت: دار الكتاب العربي.

حولان، دانيال (2000). الذكاء العاطفى، ترجمة ليلى الحبالي، الكويت، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، العدد (262).

الحوهرى، عبد الهادي (1980). معجم علم الاجتماع، القاهرة مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي.

حاحية، حاسم محمد (1989). إساءة معاملة الطفل. مجلة ندوة تنشئة الطفل في ما قبل المدرسة الابتدائية. حامي الكويت مركز خدمة المجتمع والتعليم المستمر. وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل. ص ص8-6.

الحديدي، مؤمن، وجهشان، هاني (2004). أشكال وعواقب العنف ضد الأطفال. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الأول للوقاية من إساءة معاملة الأطفال في الأردن ص ص1 - 169.

حسين، محمد حبشي وحاد لله، أبو المكارم حاد لله (2004). المكونات العاملة للذكاء الانفعالي لدى عينه من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي. دراسات نفسية. 14 (3)، 281-336.

الحلي، أحمد عبدالعزير (1419هـ). ثقافة الطفل المسلم مفهومها وأسس بنائها. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. السعودية.

حمزة، مختار (1970). أسس علم النفس الاجتماعي. ط2. حدة دار لبيان.

حمرة، مختار (1992). مبادئ علم النفس. حدة دار البيان العربي.

حاطر، شيماء (2007). علاقة الذكاء الوجداني بالذكاء العقلي وقدرات التفكير الإبداعي، رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية الآداب، جامعة طنطا.

حاطر، شيماء (2010). بعنوان فاعليه برنامج لتنمية الذكاء الوجداني والروحي في تخفيض حدة بعض الضغوط النفسية لدى المعاقين حركياً، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة طنطا.

خوالدة، محمود عبدالله محمد (2004) الذكاء العاطفي. عمان دار لشروق.

حورشيد فاروق (1992) في الأصول الأولى للرواية العربية، القاهرة. مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الخولي، عبد البديع عبد العزيز (1987). الفكر التربوي العربي الإسلامي الأصول والمبادئ. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

داروين، تشارلس (2005) التعبير عن الانفعالات في الإنسان والحيوانات. (ترجمة مجدي محمود المليجي)، ط1، القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

ديفيد وولف: ترجمة جمعه يوسف (2005). الإساءة للطفل- متربّاتها على نمو الطفل واضطرابه النفسي القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

الرازي، فخر الدين (1987). الفراسة. تحقيق: مصطفى عاشور. القاهرة مطبعة القرآن للنشر والتوزيع. 544-606 هـ، 1150 - 1210 م.

الرازي، محمد بن أبي بكر (1415هـ). مختار الصحاح. بيروت مكتبة لبنان للنشر.

راصي، فوقية محمد (2001). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الخامس والأربعين، صص 173 - 204.

رزق الله، رندا (2007). برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى تلاميذ الصف السادس. رسالة دكتوراه، جامعة دمشق. (www.gulfkids.com).

الرفاعي، السيد عبدالعزيز (1994). إساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة: معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

روبنشتين س. ي (2003). علم نفس الطفل المتخلف عقلياً. ترجمة عامود، بدر الدين، سوريا منشورات وزارة الثقافة.

الزعبي، أحمد محمد (1428هـ). النمو الإنساني في الطفولة والمراهقة. دمشق: دار الفكر.

الزمخشري، أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد (1404هـ). أساس البلاغة. د.ن.

الزنتاني، عبد الحميد الصيد (1984). أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية. تونس: الدار العربية للكتاب.

زهران، حامد (1998). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط3، القاهرة: دار عالم الكتب.

زهران، حامد (1999). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة. ط5، القاهرة: دار عالم الكتب.

زهران، حامد (2001). الصحة النفسية والعلاج النفسي. ط4، القاهرة: دار عالم الكتب.

زيتون، عدنان محمد سليمان (1999). التعليم الذاتي استراتيجيات تربوية معاصرة ألف باء الأديب، دمشق.

- ريدان، جورجى (1332هـ). علم الفراسة الحديث. بيروت: دار لجيل.
- سلامة، ممدوحة (1991). الإساءة للأطفال وعواقبها. تأليف رتشيل كلام وكريستينا فرانشي. مجلة علم النفس، (العدد 22)، القاهرة. الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص 13-6.
- سلامة، ممدوحة. (1991). تقدير الذات والضبط الوالدي في نهاية المراهقة وبداية الرشد، مجلة دراسات نفسية، 4(2) 679-702.
- السمادوني، السيد ابراهيم (2001). الدكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام، عالم التربية، ع3، ص 152-63.
- سويد، محمد نور (1408هـ). منهج التربية النبوية للطفل. ط2. المؤلف.
- السيد، صالح حرين (1993). إساءة معاملة الأطفال. دراسة كينيكية، مجلة دراسات نفسية، (3)، ص 99 - 524.
- السيد، عبد الحليم ورشوان، محمد مهران (2005). التفكير العلمي الأسس والمهارات. كلية الآداب، جامعة القاهرة، مصر.
- السيد، عبد الحليم ورشوان، محمد وشوقي، طريف ويوسف، جمعه وحليمة، عبد اللطيف وشحاتة. عبد المنعم (2009). الأسس النفسية لتنمية الشخصية الإيجابية للمسلم المعاصر، القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- السيد، فؤاد البهي (1997). الأسس النفسية للنمو من الطمولة للشيخوخة. ط4 القاهرة دار الفكر العربي.
- السال، رحاب (2008). فعالية برنامج لتنمية الدكاء لوحدي لأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد لدراسات العليا للطمولة، جامعة عين شمس
- شكور، جليل وديع (1997). العنف والجريمة. ط1. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- الصفطي، مصطفى وهاشم، مها ومكارى، ببيلة والدمنهوري، ناعي (2010). علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية..
- الطبراني، سليمان بن أحمد (1404هـ). المعجم الكبير. مكتبة العلوم والحكم، الموصل.
- عافل، فاخر (1987). مدارس علم النفس، بيروت: دار العلم للملايين.

عبد الباقي. سلوى (1998). افاق جديدة في علم النفس الاجتماعي. الاسكندرية، مصر: مرآة للكتاب.

عبد الحميد، حيدر (1986) مدخل لدراسة السلوك الإنساني، القاهرة دار النهضة العربية.
عبد الحميد، جابر وكفاية، علاء الدين (1995). قاموس مصطلحات علم النفس والطب النفسي. القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد العظيم، طه (2007). استراتيجيات إدارة الغضب والعُدوان، ط 1، الأردن. دار الفكر.
عبد ربه، أحمد (1996) العقد الفريد. (شرح أحمد أمين وإبراهيم الأبياري). بيروت، دار الأندلس.

عبد، عبد الهادي السيد وعثمان، وفاروق السيد (1423هـ). القياس والاختبارات النفسية: أسس وأدوات، القاهرة: دار الفكر العربي.

العثمان، عبد الكريم (1402هـ). الدراسات النفسية عند المسلمين. ط 2، القاهرة. مكتبة وهبة.
عشوي، مصطفى (1997). مدخل إلى علم النفس المعاصر، صنعاء: مكتبة الحيل الجديد.

عكاشة، أحمد (2005). علم النفس الفسيولوجي، ط 10، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.
علام، سحر (2001). تقييم فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

العمري، صلاح الدين (2005). «التفكير الإبداعي» ط 1، عمان، مكتبة المجتمع العربي
العيسوي، عبد الرحمن (1999). فن الإرشاد والعلاج النفسي. موسوعة كتب علم النفس الحديث: دار الراتب الجامعي.

الغامدي، حاتم؛ ويحي، جبران (2012). الاساءة الانفعالية والنفسية، جريدة الشروق.
<http://www.alsharq.net.sa/2012/05/10/276684>

فراج، محمد أنور (2005). الذكاء الوجداني وعلاقته بمشاعر الغضب والعُدوان لدى طلاب الجامعة. دراسات عربية في علم النفس، 4 (1)، 93 - 151.

الفقي، محمد سعد (1390هـ). النفس أمراضها وعلاجها في الشريعة الإسلامية. القاهرة: مكتبة ومطبعة محمد علي.

قشماشوش، ابراهيم ومنصور، طلعت (1989). دافعية الإنجاز وقياسها، القاهرة. مكتبة الأنجلو المصرية.

القطان، سامية (2005). الذكاء الوجداني، القاهرة: مكتبة الانجلو لمصرية.

القوصي، عبد العزيز (1993). علم النفس أسسه وتطبيقاته التربوية، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

كليتون، بتر (2005). لغة الجسد: مدلول حركات الجسد وكيفية التعامل معها، القاهرة: دار الفاروق.

كمال، بدرية (1994). الإساءة للطفل. دراسة نفسية اجتماعية. المؤتمر العلمي الثاني لمعهد الدراسات العليا للطبولة (أطفال في خطر) القاهرة: جامعة عين شمس.

لامبرت، وليم، ولامبرت، ولاس (ب.د.). (1989). علم النفس الاجتماعي، (ترجمة: سلوى الملا. مراجعة: محمد عثمان نجاني). ط2، بيروت: دار الشروق.

ماكميلان، ساندي (1996). إجراء الاتصالات، ترجمة سامي تيسير سلمان. بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع.

محمود، زكي نجيب (1981). هموم المثقفين. بيروت: دار الشروق.

مشلح، عادل (2004). العين من النظرة إلى الدمعة في الشعر العربي. مجلة الموقف الأدبي، اتحاد الكتاب العرب. العدد 394. سوريا.

الغازي، إبراهيم (2003). الذكاء الوجداني والقرن الواحد والعشرون. مجلة النفس المطمئنة، 72، (17) ص38.

منصور، طلعت (2001). نحو استراتيجية لحماية الطفل من سوء المعاملة والإهمال. مجلة الطفولة والتنمية، بيروت: المجلس العربي للطفولة والتنمية، ص15 - 23.

موسى، عبدالله عبدالحى (1976). المدخل إلى علم النفس، القاهرة. مكتبة الخانجي.

نتالي، باكو (1995). لغة الحركات، (ترجمة: سمير شيخاني)، ط1، بيروت: دار الجليل.

نجاني، محمد عثمان (1973). علم النفس في حياتنا اليومية، القاهرة: دار النهضة العربية.

الهندي، على بن حسام الدين (1410هـ). كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

يوسف، جمعة (1990). سيكولوجية اللغة والمرضى العقلي، القاهرة: عالم المعرفة.

ثانياً، المراجع الأجنبية

- Aber, J. L., Jones, S.M., & Cohen, J. (2000) *The impact of poverty on the mental health and development of very young children*. In C.H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd, pp. 113-128). New York : Guilford Press.
- Aksan, N., Goldsmith, H. H., Smider, N., Essex, M., Clark, R., Klein, M., et al (1999). Derivation and prediction of temperamental types among preschoolers *Developmental Psychology*, 35, 958-971.
- Amram, J. (2007). The development and preliminary validation of the integrated spiritual intelligence scale. *Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, CA. Working paper*.
- Andreasson, N.C. (1987) Creativity and mental illness. Prevalence rates in writers and their first degree relatives. *American Journal of Psychiatry*, 144, 1288-1292.
- Appel, Anne; F & Gerorgew, Holden (1998) The Co-Occurrence of Spouse and Physical child abuse: a review and Appraisal. *Journal of Family Psychology*, pp. 578-599.
- Asarnow, J.R., Carlson, G.A., & Guthrie, D. (1987) Coping strategies, self-perceptions, hopelessness, and perceived family environments in depressed and suicidal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 361-366.
- Averill, J. (1999a) Individual differences in emotional creativity: structure and correlate. *Journal of personality*, 67(2), 331-349.
- Averill, J. (1999b) Emotional creativity related to mysticism, self-esteem and coping style. *Journal of personality*, 67(2), 350-355.
- Averill, J. R., & Thomas-Knowles, C. (1991). Emotional creativity. In K.T. Strongman (Eds.), *international review of studies on emotion* (Vol. 1, pp. 269-299). London: Wiley.
- Averill, J. R. (2004) *A tale of two snarks*: Emotional intelligence and emotional creativity compared. *Psychological Inquiry*, 15, 228-233.
- Averill, J., Chon, K., & Hahan, W. (2001) Emotional and creativity: East and west. *Asian Journal of Social Psychology*, 4, 165-183.

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall
- Barnett, M.A. (1987) Empathy and Related responses in children. In N. Eisenberg and Strayer (Eds.) *Empathy and its development* (pp. 146-162) New York. Cambridge University Press
- Baron, J. (1992) The effect of normative beliefs on anticipated emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 320-330
- Bar-on, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-1)* In Bar-on & Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence*, P.P.363-388. San Francisco. Jossey-Bass
- Barrett, L.F. & Salovey, P. (2002) Introduction. In: L.F. Barrett, P. Salovey (Eds.). *The wisdom in feeling: psychological processes in emotional intelligence*. New York: Guilford press.
- Barron, F. X. (1963). *Creativity and psychological health* Origins of personal vitality and creative freedom Princeton, NJ Van Nostrand.
- Barron, F.W., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality *Annual Review of Psychology*, 32, 439-476.
- Batson, C. D., Batson, J. G., Griffitt, C. A., Barrientos, S., Brandt, J. R., Sprengelmeyer, P., et al. (1989) *Negative-state relief and the empathy-altruism hypothesis*. , 56(6), 922-933
- Belsky, J. (1980). Child Maltreatment: An Ecological Integration *American Psychologist*, Vol. (35), 320 – 335.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model *Child Development*, Vol (55).
- Belth, M.H (2004). *Spiritual intelligence in psychotherapy with grieving clients*. Ph.D. Arizona state University.
- Bersani, Carl & Chen. Huey - Tsyh (1988): Sociological Perspectives in Family violence, New York : (in) *Handbook of Family violence* (ed) Vanhasselt, Morrison . Bellack & Hersen. Plenum Press.
- Berthoz, S. & Hill, E. (2005) . The validity of using self-reports to assess emotion regulation abilities in adults with autism spectrum disorder, *European Psychiatry* 20, 291-298.
- Black, D. A.,; Smith Slep, A., & Heyman, R. E (2001). Risk factors for child psychological abuse. *Aggression and Violent Behavior*, 6, 189-201.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Bowling, A. (1996). The effects of illness on quality of life. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 50, 149-55.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation in every behavior. *Personality and individual Differences*, 36, 1387-1402.
- Brackett, M.A., & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Bradberry, T., & Greaves J. (2005). *The emotional intelligence quick book*. New York: Fireside.
- Bregman, L. & Thiermann, S. (1995). *First person mortal: Personal narratives of illness*. New York: Paragon.
- Bretherton I., Beeghly M. (1982). *Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind*. *Dev. Psychol.* 18, 906-921.
- Brockman, L.M., Morgan, G.A., & Harmon, R.J. (1988). *Mastery motivation and developmental delay*. In T.D. Wachs & R. Sheehan, (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 267-284). New York, NY: Plenum Press.
- Brooks-Gunn, J., Klebanov, P. K., Liaw, F., & Spiker, D. (1993). Enhancing the development of low birth weight, premature infants. Changes in cognition and behavior over the first three years. *Child Development*, 64, 736-753. See also (1997) Changes in cognition and behavior from 12 to 36 months. In R. I. Gross, D. Spiker, & C. W. Haynes (Eds.), *Helping low birth weight, premature babies: The Infant Health and Development Program*. (pp.203-217). Stanford, CA: Stanford University.
- Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotional regulation. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations*, *Monographs of the Society for Research in Child Development* (Vol. 59, Issue 2-3, Series 240). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Calkins, S. D. (1997). Cardiac vagal tone indices of peramental reactivity and behavioral regulation in young children. *Developmental Psychobiology*, 31, 125-135.

- Calkins, S. D., & Dedmon, S. A. (2000). Physiological and behavioral regulation in two-year-old children with aggressive destructive behavior problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*.
- Calkins, S. D., & Fox, N. A. (2002). Self-regulatory processes in early personality development: A multilevel approach to the study of childhood social withdrawal and aggression. *Development & Psychopathology*, 14., 477-498.
- Calkins, S. D., & Johnson, M. C. (1998). Toddler regulation of distress to frustrating events: Temperamental and maternal correlates. *Infant Behavior and Development*, 21, 379-395.
- Calkins, S. D., Dedmon, S., Gill, K., Lomax, L. E., & Johnson, L. (2002). *Frustration in infancy: Implications for emotion regulation, physiological processes and associated dimensions of temperament*. *Infancy*, 3(2), 175-197.
- Calkins, S. D., Fox, N. A., & Marshall, T. R. (1996). Behavioral and physiological antecedents of inhibition in infancy. *Child Development*, 67, 523-540.
- Calkins, S. D., Gill, K. A., & Williford, A. (1999). Externalizing problems in two-year-olds: Implications for patterns of social behavior and peers' responses to aggression. *Early Education and Development*, 10, 266-288.
- Campbell, Linda E., Daly, Eileen; Toal, Fiona; Stevens, Angela; Azuma, Rayna; Catani, Marco; Ng, Virginia; Van Amelsvoort, Therese; Chitnis, Xavier; Cutter, William; Murphy, Declan G. M.; & Murphy, Kieran C. (2006) Brain and Behavior in Children with 22Q11.2 Deletion Syndrome: A Volumetric and Voxel-Based Morphometry MRI Study. *Brain*, 129 (5)1218-1228
- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75, 377-394.
- Campos, J. J., Mumme, D., Kermoian, R., & Campos, R. (1994). *A functionalist perspective on the nature of emotion*. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development* (pp. 284-303). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Camras, L. A., Sachs-Alter, E., & Ribordy, S. C. (1996). *Emotion understanding*

in maltreated children Recognition of facial expressions and integration with other emotion cues. In M. Lewis & M. Sullivan (Eds.), *Emotional development in atypical children* (pp. 203-225). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Cecero, J.J. & Holmstrom, R.W. (1997). Alexithymia and affect pathology among adult male alcoholics. *Journal of Clinical Psychology*, 53, 201-208.
- Cerezo, M. A., & Frias, D. (1994). Emotional and cognitive adjustment in abused children. *Child Abuse and Neglect*, 18, 923-932.
- Charles, S.T., Mather, M., & Carstensen, L.L. (2003). Aging and Emotional Memory: The Forgettable Nature of Negative Images for Older Adults. *Journal of Experimental Psychology: General*, 132(2), 310-24.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 209-234). San Francisco: Jossey-Boss.
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences* (in press).
- Ciarrochi, J., Chan, A., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Cicchetti, D., & Rizley, R. (1981). Developmental perspectives on the etiology, intergenerational transmission, and sequelae of child maltreatment. In D. Cicchetti & R. Rizley (Eds.), *New directions for child development: Developmental perspectives on child maltreatment*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 32.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1995). Failures in the expectable environment and their impact on individual development: The case of child maltreatment. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, pp. 32-71). New York: Wiley.
- Cohen, S., Doyle, W.J., Turner, R.B., Alper, C.M., & Skoner, D.P. (2003). Emotional style and susceptibility to the common cold. *Psychosomatic Medicine*, 65(4), 652-657.

- Cole, D. A. (1991). Preliminary support for a competency-based model of depression in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 100(2), 181-190.
- Compas, B. E., Conner-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomas, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, (1), pp. 87-127.
- Craig, A. D. (2002). New and old thoughts on the mechanisms of spinal cord injury pain. In *Spinal Cord Injury Pain: Assessment, Mechanisms, Management* Edited by Yezierski R. P., Burchiel K. J. Seattle: IASP Press; 237-264.
- Craig, A. D. (2003). Pain mechanisms: labeled lines versus convergence in central processing. *Annu Rev Neurosci*, 26:1-30.
- Creighton, Susan J. (1992). *Child abuse trends in England and Wales 1988-1990, and an overview from 1973-1990*. London: NSPCC.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.
- D'Argembeau, A., Comblain, C., & Van der Linden, M. (2002). Phenomenal characteristics of autobiographical memories for positive, negative, and neutral events. *Applied Cognitive Psychology*, 17(3), 281-94.
- Deane, F. P., Ciarrochi, J., Wilson, C. J., Rickwood, D., & Anderson, S. (2001, July). *Do high school students' intentions predict actual help seeking from school counsellors?* Paper presented at the eighth annual conference of Suicide Prevention Australia, Sydney, Australia.
- Deane, F. P., Wilson, C. J., & Ciarrochi, J. (2001). Suicidal ideation and help-negation: Not just hopelessness or prior help. *Journal of Clinical Psychology*, 57, 1-14.
- Decety, J., & Chaminade, T. (2003a). Neural correlates of feeling sympathy. *Neuropsychologia*, 41, 127-138.
- Decety, J., & Chaminade, T. (2003b). When the self represents the other: A new cognitive neuroscience view of psychological identification. *Consciousness and Cognition*, 12, 577-596.
- Degroot, J. M., Rodin, G., & Olmsted, M. P. (1995). Alexithymia, depression and

- treatment outcome in bulimia nervosa. *Copmer Psychiatry*, 36: 53-60.
- Denham, S. A., & Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk 4-year olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Dobson, D. J., & Dobson, K. S. (1981). Problem-solving strategies in depressed and nondepressed college students. *Cognitive Therapy & Research*, 5(3), 237-249.
- Donna, H. (1997). Students need Emotional Intelligence. *Education Digest*, 63, (5), 7-10.
- Dulewicz, V., & Higgs, M. (2000). *Emotional Intelligence Questionnaire*, User Guide Published the Nfer-Nelson Publishing Company, U.K.
- Dunn, J., Brown, J. R., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Eckblad, M., & Chapman, L. J. (1986). Development and validation of a scale for hypomanic personality. *Journal of abnormal Psychology*, 95, 214-222.
- Edmundson, S. E., & Collier, P. (1993). Child protection and emotional abuse: Definition, identification and usefulness within an educational setting. *Educational Psychology in Practice*, 8, 198-206.
- Eisenberg, N., & Lennon, R. (1983). Sex differences in empathy and related capacities. *Psychological Bulletin*, 94, 100-131.
- Eisenberg, N., & Miller, P. A. (1987). Empathy Sympathy, and altruism: empirical and conceptual links. In N. Eisenberg and J. Stryer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 292-316). New York: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R., Guthrie, I., Murphy, B., Maszk, P., Holmgren, R., et al. (1996). The relations of regulation and emotionality to problem behavior in elementary school. *Development and Psychopathology*, 8, 141-162.
- Elias, M., & Weissberg, R. (2000). Primary Presentation: Educational Approaches to Enhance Social and Emotional Learning. *The Journal of School Health*, 70, (1) 86-190.
- Ellis, H. C., Ottaway, S. A., Varner, L. J., Becker, A. S., & Moore, B. A. (1997a). Depressed mood, task organization, cognitive interference, and

- memory: Irrelevant thoughts predict recall performance. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12(2), 453-470
- Ellis, H. C., Ottaway, S. A., Varner, L. J., Becker, A. S., & Moore, B. A. (1997b) Emotion, motivation, and text comprehension: The detection of contradictions in passages. *Journal of experimental psychology: General*, 126(2), 131-146.
- Elson, M. (1987) *The Kohut seminars. On self-psychology and psychotherapy with adolescents and young adults*. New York: W.W Norton & Company.
- Emery, Rober, E. & Laumann, Billings, Lisa (1998). An Overview of the Nature, Causes and Consequences of Ausive Family Relationships, *American Psychologist*, 53 (2), pp. 121-135
- Emmons, R A (2000) Spiritual and intelligence. problem and prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64.
- Espinosa, L. (2002). The connection between socialemotional development and early literacy. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1, 30-44.
- Estrada, C A., Isen, A.M. & Young, M.J. (1994) Positive affect improves creative problem solving and influences reported source of practice satisfaction in physicians. *Motivation and emotion*, 18, 285-299.
- Ewert, A. W. (1989). *Outdoor adventure pursuits: Foundations, models, and theories*. Columbus, OH: Publishing Horizons.
- Eysenck, H. J (1995). *Genius The natural history of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fabes, R.A. : Eisenberg, A. & Miller, P.A. (1990). Maternal correlates of children's vicarious emotional responsiveness. *Developmental psychology*, 26, 639-648.
- Fenz, W. D., and Epstein, S. (1965). *Manifest anxiety*: Unifactorial or multifactorial composition. *Percept. Mot. Skills* 20: 773-780.
- Feshbach, N. & Feshbach, S.(1982). Empathy training and the regulation of aggression: Potentialities and limitations. *Academic Psychology Bulletin*, 4, 399-413.
- Feshbach, N.D. (1987). Parental empathy and child adjustment/ maladjustment. In N. Eisenberg (Eds.), *Empathy and its development* (pp 271-291). New York. Cambridge University Press.

- Feshback, N. D. (1975). Empathy in children: Some theoretical and empirical considerations. *The Counseling Psychologist* 5, 25-30.
- Forgas, J. P. (2001) *The handbook of affect and social cognition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fox, N. A. (1994) Dynamic cerebral process underlying emotion regulation. In N. A. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*. Chicago, Ill. University of Chicago Press.
- Fox, N. A., Calkins, S. D., Porges, S. W., Rubin, K., Coplan, R. J., Stewart, S., et al. (1995). Frontal activation asymmetry and social competence at four years of age. *Child Development*, 66, 1770-1784.
- Fox, N. A., Henderson, H. A., & Marshall, P. J. (2001). The biology of temperament: An integrative approach. In C. A. Nelson & M. Luciana (Eds.), *The Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 631-646). Cambridge, MA: MIT Press.
- Friedman, R., Sandler, J., Hernandez, M., & Wolfe, D. (1981) Child abuse. In E. Mash & L. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders*, New York: Guilford, p 223,
- Frith, U. (2001) Mind blindness and the brain in autism. *Neuron*, 32 (6), 969 - 979.
- Fukunishi, I., Kawamura, N., Ishikawa, T., Ago, Y., Sei, H., Morita, Y., & Rahe, R. (1998) Mothers' low care in the development of alexithymia. A preliminary study in Japanese college students. *Int. J. American Psychologist*, 10(2), 144-156.
- Gardner, Howard (2000). A case against spiritual intelligence. *International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 27-34.
- Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000) Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9, 246-264.
- Gelles, R. J. (1973). Child abuse as psychopathology: A sociological critique and reformulation. *American Journal of Orthopsychiatry*, 43, 611-621.
- Getzels, J., & Csikszentmihalyi, M. (1972). *The creative artist as an explorer*. In J. McVicker Hunt (Ed.), *Human intelligence* (pp. 182-192). New Brunswick, NJ: Transaction Books.

- Getzels, J., & Jackson, P.W (1962). *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Giddan JJ, Wahl J, Brogan M (1995). Importance of communication training for psychiatric and residents and mental health trainees. *Child Psychiatry and Human Development*; 26 128-35.
- Goldestein , A P & Keeler, H. (1989) *Aggressive Behavior Assessment and Intervention* Elmslond , New York . Pergamon Press, Pp. (112-117).
- Goldstein, A. P., & Michaels, G Y (1985) *Empathy, Development, training, and consequences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Goldstein, M. Z (1985) Family factors that contribute to the onset of schizophrenia and related disorders: The results of a 15-year prospective longitudinal study *Acta Psychiatrica Scandinavica* (Suppl.), 319, 7-18.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. New York: Bantam,.
- Gottlieb, G. (1991). Epigenetic systems view of human development. *Developmental Psychology*, 27,33-34.
- Graham, S.(1997). Using attribution theory to understand social and academic motivation in African American youth. *Educational Psychologist*, 32(1), 21-34.
- Greenberg, M T., & Kusche, C A (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children* The PATHS Project Seattle. University of Washington Press.
- Grohol, J (2010).PSYCH central NEWS Editor. *Journal Cognition* Radboud university – Nijmegen
- Guilford, J P (1975) Creativity: a quarter of century of progress In I A. Taylor & J W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 37-59) Chicago: Aldine McGraw-Hill.
- Gunzelman T, Kupfer J, (2002). Alexithymia in the elderly general population. *Compr Psychiatry*;43:74- 80.
- Gutbezahl, J., & Averill, J. R. (1996). Individual differences in emotional creativity as manifested in words and pictures *Creativity Research Journal*, 9, 327-337.

- Harter, S. & Whitesell, N.R. (1989) Developmental changes in children's understanding of single, multiple and blended emotion concepts. In: C. Saarni & P.L. Harris (eds.), *Children's understanding of emotion* Cambridge, Cambridge University Press, 81-116.
- Haviland, M., Hendryx, M. & Shaw, D. (1994). Alexithymia in women and men hospitalized for psychoactive substance dependence. *Comprehensive Psychiatry*, 35, 124-128.
- Hertel, P. T. & Rude, S. S. (1991) Depressive deficits in memory: Focusing attention improves subsequent recall. *Journal of Experimental Psychology: General*, 120(3), 301-309.
- Hintikka, D. (2001) Religious attendance and life satisfaction in the Finnish general population. *Journal of Psychology and Theology*, 29(2), 158-165.
- Hoffman, M.L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. In N. Eisenberg and H. Stryer (Eds.) *Empathy and its development* (pp.47-80). New York: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1969) Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 307-316.
- Honkalampi, K., Koivumaa-Honkanen, H., Tanskanen, A., Hintikka, J., Lehtonen, J. & Vuolamäki, H. (2001) Why do alexithymic features appear to be stable? A 12-month follow-up study of a general population. *Psychother Psychosom*, 70:247-254.
- Hoppe, K.D. & Bogen, J. E. (1977). Split brains and psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 4, 46:220-244.
- Horvath, K. & Perman, J.A. (2002). Autistic disorder and gastrointestinal disease. *Current pediatric*, 14(5), 583-87.
- Houtmeyers, K. A. (2002). Attachment relationships emotional intelligence in pre-schoolers. *Dissertation Abstracts international*, 62 (10), p.p. 4818-b.
- Hunt, N. & Evans, D. (2004). Predicting traumatic stress using emotional intelligence. *Behaviour, Research and Therapy*, 42, 791-798. 57.
- Iannotti, R. (1987). The effect of role-taking experiences on role-taking empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology*, 14, 119-124.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., & Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates

- creative problem solving. *Journal of personality and social psychology*, 52, 112-1131.
- Ivcevic, Z. ; Barackett, M. & Mayer, J (2007). Emotional intelligence and emotional creativity *Journal of personaliti*, 75 (2), 200-235.
- Izard, C E , & Kobak, R R (1991) Emotions system functioning and emotion regulation In J Garber & K A Dodge (Eds.), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp. 303–322) New York: Cambridge University Press.
- Jamison, K. R. (1989) Mood disorders and patterns of creativity in British writers and artists. *Psychiatry*, 52, 125-134.
- Jeffrey, Paul Burch (1995) *Alexithymia And Dissociation*, degree of Master of Science, Graduate School of the University of Oregon
- Jerome Murray (2004) . *Are you growing up or just getting older?*. An internet article under the title» Emotional Maturity» with modifications
- Joseph, G.E., & P.S. Strain. (2003). Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (2): 65–76.
- Joseph. V, Nuechterlein, K, Subotnik, K, Green, F., Gitlin, M (2004). Self-efficacy and neurocognition may be related to coping responses in recent-onset schizophrenia, *Schizophrenia Research*; 69 Issue (2/3), p343-352.
- Kalliopuska, M. (1983). Relationship between moral judgment and empathy. *Psychological Reports*, 53, 575-578.
- Kami, A(1995). *Mendja Dhe Medicina*, by Daniel Goleman ,All rights reserved.
- Kanikar, S & Merchant, S. (2001) «Helping norms in relation to religious affiliation». *Journal of social psychology*. 141(5). 617, 626
- Kathleen D. ., Roy F & Jason, C.(2007). Feeling Duped: Emotional, Motivational, and Cognitive Aspects of Being Exploited by Others, *Review of General*, 2007,. 11, (2), 127–141
- Kaufman, J. (1991). Depressive disorders in maltreated children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 30, 257-265.

- Kauhanen J ; Kaplan G A & Cohen R.D , et al., (1996) Alexithymia and risk of death in middle-aged men *J Psychosom Res.*; 41: 541-549
- Kelly, B. (1999) 'Circle time. A systems approach to emotional and behavioural difficulties' *Educational Psychology in Practice* , 15 (1), 40 – 4.
- Kleinberg, J. (2000) *The small world phenomenon. An algorithmic perspective Paper presented at the 32nd ACM Symp. on Theory of Computing.*
- Kobayashi, F. Schallert, D L , Ogren, H., (2003) Japanese and American folk vocabularies for emotions *Journal of Social Psychology* 143 (4), 451-478.
- Kochanska, G ., Coy, K. , & Murray, K. (2001). The development of self-regulation across the first four years of life. *Child Development* 72, 1091–1111.
- Kohut, H (1977) *The restoration of self*. New York: International Universities Press.
- Kokk-Wang, L (1995) *The relationship between emotional creativity and interpersonal style (creativity)*. Dissertation Abstracts International, 57 (2), 1488.
- Kopp, C (1982) Antecedents of self-regulation: A developmental perspective *Developmental Psychology*, 18, 199–214.
- Kopp, C. (2002) *Commentary*. The co-developments of attention and emotion regulation. *Infancy*, 2, 199–208.
- Krevans, J.& Gibbs, J.c. (1996) Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior, *Child Development*, 67, 3263-3277.
- Krystal H. (1982). Alexithymia and the effectiveness of psychoanalytic treatment. *International Journal of Psychoanalytic Psychotherapy*, 9, 353-378.
- Lane, R. D. & Schwartz, G E (1987) Levels of emotional awareness: a cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144:133-143.
- Lane, R.; Sechrest, L.; Riedel, R.; Shapiro, D. & Kaszniak, a (2000) *Pervasive emotion recognition deficit common to alexithymia and the repressive coping style*, *Psychosomatic medicine*, 62, 492-501

- Leas, L. McCabe, M. (2007) Health Behaviors among Individuals with Schizophrenia and Depression. *Journal of Health Psychology*, 12 (4), 563-579.
- Lennon, R., & Eisenberg, N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In N. Eisenberg and J. Stryer (Eds.), *Empathy and its development* (pp. 195-217). New York: Cambridge University Press.
- Leo, A. ;Bokernia, a., Elena, Z.,; Golukhova, A.,; Anna, G., Polunina, a.b.; Dmitry, M., Davydov, b., Maria, V.& Kruglova (2007). Alexithymia, depression and heart rate in candidates for cardiac surgery, *International Journal of Cardiology*, 2 (1)156-368.
- Lewis, R L. (1992). *Recent developments in the NL-Soar garden path theory*. Technical Report CMU-CS-92-141, School of Computer Science, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, PA
- Loas, G., Fremaux, D., Otmani, O., N Lecercle, C., Delahousse, J. (1997).a. Is alexithymia a negative factor for maintaining abstinence? A follow-up study *Comprehensive Psychiatry*, 38, 296-299
- Loas, G., Fremaux, D., Otmani, O., & Verrier, A. (1995) Prevalence of alexithymia in general population: A study of 183 normal subjects and in 263 university students. *Annales Medicopsychologiques*, 153, 355-357.
- Loiselle, C. G., & Dawson, C. (1988) Toronto Alexithymia Scale: Relationships with measures of patient self-disclosure and private self-consciousness. *Psychotherapy & Psychosomatics*, 50(2), 109-116.
- Lopez, P.N., Salovey, P. & Straus, R.(2003). *Emotional intelligence, personality, and the perceives quality of social relationships*. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-658.
- Lundh, L G. Simonsson-Sarnecki M. (2002).*Alexthymia and cognitive bias for emotional information*. *Pers Individ Diff*.32:1063-1075.
- Lyons, J.B. & Schneider, T R. (2005) *The influence of emotional intelligence on performance* *Personality and Individual Differences*, vol 39 pp. 693-703.
- Mabosniak, M. (1998) . Teacher 2000. *High School Journal* Vol. 81, No.2 , pp.115.

- Mahler, M., Pie, F., & Bergman, A. (1975) *The psychological birth of the human infant*. New York: Basic Books.
- Marcus, R.F.; Telleen, S. & Roke, E.J. (1979). Relation between cooperation and empathy in young children *Development Psychology*, 15, 346-347.
- Marcus, R.F., Roke, E. J. & Burner, C. (1985) Verbal and nonverbal empathy and prediction of social behavior of young children *Perceptual and motor Skills*, 60, 299-309.
- Martin, H. P (1980). *The Consequences of Being Abused and Neglect* How the child Fares In: Kempe , C. H Helfer R E The Battered child Chicago. University of Chicago Press, p 11.
- Masayo, K , Junichiro, Hayanob, C ,Shinkan, T. & Sadao, S (2006) Independent associations of alexithymia and social support with depression in hemodialysis patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 63 (2) 349– 356.
- Mattila, AK, Salminen JK Nummi T. et al. Age is strongly associated with alexithymia in the general population. *J. Psychosom Res*, 2006; 61: 629-635.
- Mayer, J & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? In: Salovey, P. and Sluyter, D (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence Educational Implication*. New York. Basic Book. pp. 3-13.
- Mayer, J D. , Salovey, P., Caruso, D & Sitarenios, G. (2003). *Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0*. *Emotion*, 3, 97-105.
- Mayer, J D (2004). A classification system for the data of personality psychology and adjoining fields *Review of general Psychology*, 8, 208-219.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *intelligence* 27, 267-298.
- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emotional intelligence. Theory findings. And implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayer, J.D., & Mitchell, D.C. (1997) Intelligence as subsystem of personality: From Spearman's to contemporary models of hot processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds). *Advances in cognition and educational practice* (Vol.5, pp. 43-75). Greenwich, CT JAI

- McGee, R. A., & Wolfe, D. A. (1991) Psychological maltreatment: Toward an operational definition. *Development and Psychopathology*, 3, 3-18.
- McGuire, P. K., Bench, C. J., Frith, C. D., Marks, I. M., Frackowiak, R. S., & Dolan, R. J. (1994) Functional anatomy of obsessive-compulsive phenomena. *British Journal of Psychiatry*, 164, 459-468.
- McLeer, Susan, V. (1988) *Psychanalytic Perspectives on Family Violence*, New York. (In) *Handbook of Family Violence* (Ed.), Vanhasselt, Morrison, Bellack and Hessen Plenum Press.
- Mehrabian, A., & Epstein, W. A. (1972) A measure of emotional empathy. *Journal of Personality*, 40, 523-543.
- Melson, G. F., Schwartz, R. L., & Beck, A. M. (1997) The importance of companion animals in children's lives implications for veterinary practice. *Journal of American Veterinary Medical Association*, 211, 1512-1518.
- Merrell, K. W. (2002). Social-emotional interventions in schools: Current status, progress, and promise. *School Psychology Review*, 31, 143-147.
- Mesquita, B., & Ellsworth, P. (2001) The role of culture in appraisal. In K. R. Scherer & A. Schorr (Eds.), *Appraisal Processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 233-248). New York: Oxford University Press.
- Morton, J. B. and Trehub, S. (2001) Children's Understanding of Emotion in Speech, *Child Development* 72: 834-43.
- Mullen, P. E., Martin, J. L., Anderson, J. C., Romans, S. E., & Herbison, G. P. (1996) The long-term impact of the physical, emotional, and sexual abuse of children: community study. *Child Abuse and Neglect*, 20, 7-21.
- Nannis, E. D. (1988) *Cognitive developmental differences in emotional understanding*. In E. D. Nannis, & P. A. Cowan (Eds.) - *Developmental psychopathology and its treatment* (pp. 331-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nasel, D. D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A new consideration of traditional Christianity and new age individualistic spirituality. *Doctoral Dissertation*, University of South Australia.

- Nelson, N. & Luciana, M. (Eds.). *The Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 631-646).
- Nezhdyan, F. & Abdi, B. (2010). Factor Structure of Emotional Creativity Inventory (ECI-Averill, 1999) among Iranian undergraduate students in Tehran Universities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1142-1148.
- Oatley, K., & Nundy, S. (1996). Rethinking the role of emotions in education. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The handbook of education and human development: New models of learning, teaching and schooling* (pp. 257-274).
- Ogden, P., Minton, K., & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W.W. Norton.
- O'Hagan, K. P. (1993). *Emotional and psychological abuse of children*. Buckingham, UK: Open University Press.
- O'Hagan, K. P. (1995). Emotional and psychological abuse: Problems of definition. *Child Abuse and Neglect*, 19, 449-461.
- Orr, Larry George (2001). *How emotional intelligence facilitates spiritual formation*. Dissertation Abstracts International, Azusa Pacific University, CA. ProQuest, 2006.
- Ovtscharoff, W., & Braun, K. (2001). Maternal separation and social isolation modulate the postnatal development of synaptic composition in the infralimbic cortex of Octodon degus. *Neuroscience*, 104, 33-40.
- Palfai, T. P., & Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 57-71.
- Palmer, C. (2005). Time Course of retrieval and movement preparation in music performance. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, 360-367.
- Parker, J., Taylor, G., Bagby, R. (1999). Alexithymia and depression: Distinct or overlapping construct. *Comprehensive Psychiatry*, 32, 387-394.
- Parker, J. Austin, E., Hogen, M., Wood, L., & Bond, B. (2005). Alexithymia and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 38, 1257-1267.

- Parker, J. D. A., Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (2003). The 20-item Toronto Alexithymia Scale. III. Reliability and factorial validity in a community population. *Journal of Psychosomatic Research*, 55, 269-275.
- Pellitteri, J ; Stern, R & Nakhutina, L (1999). The Sounds of Emotional Intelligence. *Voices from the Middle Urbana*, Vol. 7, Iss. 1, p. 25-29.
- Petrovich-Bartell, N., Cowan, N., & Morse, P. A. (1982). Mothers' perceptions of infant distress vocalizations. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 371-376.
- Pitzner, J. K., McGarry-Long, J., Drummond, P. D. (2000). A history of abuse and negative life events in patients with a sexually transmitted disease and in a community sample. *Child Abuse and Neglect*, 24, 715-731.
- Porcelli P, Loei C Guerra V. (1996). A longitudinal study of alexithymia and psychological distress in inflammatory bowel disease *J Psychosom Res*,: 569-573.
- Post, F. (1996). Verbal creativity, depression and alcoholism: An investigation of one hundred American and British writers. *British Journal of Psychiatry*, 168, 545-555.
- Raver,C.C.(1996). Relations between social contingency in mother = child interaction and 2-year olds' social com-petence. *Developmental Psychology*,32, 850-859.
- Raver,C.C.(2002).Emotions matter : Making the case for the role of children's emotional adjustment for their early school readiness. *Social Policy Report*,16,3-24.
- Reckling, A & Burski,P (1996). *Child Abuse*. Self-Development, and Affect Regulation Psychoanalytic Psychology, 13:81-99
- Reker, M; Ohrmann, P; Rauch, A.; Kugel, H; Bauer, J& Dannlowski, U (2010). Individual differences in alexithymia and brain response to masked emotion faces, *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior*. 46(5), 658-667.
- Richards, R. L. (1976) A comparison of selected Guilford and Wallach-Kogan creative thinking tests in conjunction with measures of intelligence. *Journal of Creative Behavior*, 10, 151 -164.Palfai & Salovey,1993

- Rieffe, C., Meerum Terwogt, M., & Bosch, J. D. (2004). Emotional awareness and somatic complaints in children. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 31-47
- Rieffe, C., Oosterveld, P., & Terwogt, M. M. (2006). An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 40, 123-133
- Roberts, B.W., Del Vecchio, W.F. (2000). The rank-order consistency of personality traits from childhood to old age. a quantitative review of longitudinal studies. *Psychological Bulletin* 126, 3-25
- Rose, P. 1998: *The Development of deaf and hearing children Understanding of multiple emotions of varying valence and intensity*. Unpublished Doctoral dissertation, Columbia University. Available at <http://www.progwest.com>.
- Rothbart, M. K. (1989). *Temperament and development*. In G. Kohnstamm, J. Bates, & M. K. Rothbart (Eds.), *Temperament in childhood* (pp. 187-248). Chichester, England: Wiley.
- Rothbart, M. K., Derryberry, D., & Hershey, K. (2000). Stability of temperament in childhood: Laboratory infant assessment to parent report at seven years. In V. J. Molfese & D. L. Molfese (Eds.), *Temperament and personality development across the life span* (pp. 85-119). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ruff, H., & Rothbart, M. K. (1996). *Attention in early development*. New York: Oxford University Press.
- Runco, M. A., and Albert, R. S. (1986). *The threshold hypothesis regarding creativity and intelligence: An empirical test with gifted and nongifted children*, *Creative Child and Adult Quarterly*, 11, 212-218.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Salminen, J.K., Saarijärvi, S., & Aarela, E., (1999). Prevalence of alexithymia and its association with sociodemographic variables in the general population of Finland. *J. Psychosom Res*; 46: 75-82.
- Schore, A. N. (2001). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 201-269.

- Schuldberg, D. (1990). Schizotypal and hypomanic traits, creativity, and psychological health *Creativity Research Journal*, 3, 218-230.
- Seybold, K.S., and Hill, P.C. (2001). The role of religion and spirituality in mental and physical health. *Current Directions in Psychological Science*, 10(1) 21-24.
- Shanta, L. L. (2007). *A quasi-experimental study of the impact of nursing education on the development of emotional intelligence above the level acquired through general education*. [Doctoral Dissertation].
- Sick, D.A. (2008). *Engaging the spiritual intelligence of gifted students to global awareness in the classroom*. Roe Per Review, Blomfield Hills 30(1), 221-235.
- Sick, D.A. and Torrance, E.P. (2001). *Spiritual intelligence: developing higher consciousness*. Buffalo, New York: creative education foundation press.
- Skuse, D. (1989). Emotional abuse and delay in growth. *British Medical Journal*, 299, 113-115.
- Skuse, D., & Bentovim, A. (1994). Physical and emotional maltreatment. In M. Rutter, E. Taylor, & L. Hersov (Eds.), *Child and adolescent psychiatry: Modern approaches* (3rd).
- Spinetta, J. & Rigler, D. (1972). *The Child Abusing Parent a Psychological Review*, Psychological Bulletin, Vol.(7), p 297.
- Spitzer, C., Siebel-Jurges, U., Barnow, S., Grabe, H., & Fryberger, H. (2005). Alexithymia and interpersonal problems. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 74, 240-246.
- Spivack, G., & Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children: A cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sroufe, L.A. (1989). Relationships, Self, and individual adaptation. In A.H. Sameroff & R.N. Emde (Eds.), *Relationships disturbances in early childhood*. (pp. 70-94). New York: Basic Books
- Stephanie K. Bezner, M.S. (2009). *Structural Equation Model of Variables Associated with Family Function Among A nationally Representative Sample of Families with a child with autism*. Dissertation Prepared for the Degree of Doctor of Philosophy. University of North Texas.

- Stevens, J. (2001). *Exploratory and confirmatory factor analysis*. In J. Stevens (Ed.), *Applied Multivariate Statistics for the Social Science*, 3rd edition (pp. 362-427). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Stifter, C. A., Spinrad, T., & Braungart-Rieker, J. (1999). Toward a developmental model of child compliance: The role of emotion regulation. *Child Development*, 70, 21-32.
- Stone, N. (1993). Parental abuse as a precursor to childhood onset of depression and suicidality. *Child Psychiatry and Human Development*, 24, 13-24.
- Strayer, J. (1987). Picture-story indices of empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development* (pp.351-355). New York: Cambridge University Press.
- Strayer, J., & Schroedes, M. (1989). *Children's helping strategies: Influences of emotion, empathy, and age*. In N. Eisenberg (Ed.), *Empathy and emotion responses*. (pp.85-105). San Francisco: Jossey-Bass.
- Strong Man, K.(2003): *The Psychology of Emotion*. Fifth edition, Southern Gate Chi Chester: John Willey & Sons.
- Stuss, D.T., Binns, M.A., Murphy, K.J. & Alexander, M.P. (2002). Dissociations Within the Anterior Attentional System: Effects of Task Complexity and Irrelevant Information on Reaction-Time Speed and Accuracy. *Neuropsychology*, 16 (4), 500-513.
- Swiller, H. (1988) Alexithymia: Treatment utilizing combined individual and group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 38, 47-61.
- Taleb, O., Corcos, M., Loas, G., Speranza, M., Guilbaud, O., Perez- Diaz, F., Halfon, O., Lang, F., Bizouard, P., Venisse, J.L., Flament, M., & Jeammet, P., (2002). Alexithymia and alcohol dependence. *Annales de Medecine Interne* 153 (1), 51-60.
- Tani, P.,; Lindberg, N., & Joukamaa, M., (2004). «Asperger syndrome, alexithymia and perception of sleep». *Neuropsychobiology* 49 (2): 64-70
- Taylor ,G. (1984). Alexithymia: concept, measurement, and implications for treatment. *Am J Psychiatry*, 141:725-732.
- Taylor, G. & Bagby, R.(2000). An overview of the alexithymia construct. In Bar-On, R. and Parker, J. (Eds). *The handbook of emotional intelligence*, 40-67.

- Taylor, G. J. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45(2), 134–142.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1997). *Disorders of affect regulation. Alexithymia in medical and psychiatric illness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, G., Bagby, R., (2004) New trends in alexithymia research. *Psychotherapy and Psychosomatics* 73, 68–77.
- Taylor, G.J., Bagby, R.M. & Parker, J.D.A. (1991). The alexithymia construct: A potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics*, 32, 153-64.
- Teicher, M.D. (2000). Wounds that time won't heal: The neurobiology of child abuse. *Cerebrum. The Dana Forum on brain science*, 2(4), 50- 7.
- Thompson, A. E., & Kaplan, C. A. (1996). Childhood emotional abuse. *British Journal of Psychiatry*, 168, 143-148.
- Thompson, R. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its development*(pp. 119-145). New York: Cambridge University Press.
- Thompson, R. A (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations, Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3, Serial No. 240), 25–52. Chicago, Ill.
- Thompson, R.A. (1998). Early sociopersonality development. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*: Vol. 3. Social, emotional, and personality development (5th ed., pp. 25–104). New York: Wiley
- Timary, P., Luts, A ., Hers, D & Luminet, O(2008). Absolute and relative stability of alexithymia in alcoholic inpatients undergoing alcohol withdrawal: Relationship to depression and anxiety. *Psychiatry Research* 157 , 105–113
- Tirri, K., Komulainen, E. (2002) Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire. *Psychology Science, Quarterly*, 50 (2), 206-22.

- Todarello, O., Porcelli, P., Grilletti, F., Bellomo, A.(2005).Is Alexithymia Related to Negative Symptoms of Schizophrenia? *Psychopathology*, 38 (6). 310-314
- Todarello, O , Porcelli, P., Grilletti, F., Bellomo, A(2005) Is Alexithymia Related to Negative Symptoms of Schizophrenia, *Psychopathology*, 38 (6) 310-314.
- Torrance, E. P. (1975). Creativity research in education: Still alive. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds), *Perspectives in creativity* (pp. 278-296). Chicago: Aldine Publishing Company.
- Tucher, M. & McCarthy, A. (2000). Training Tomorrow Leaders: Enhancing the Emotional Intelligence of Business Graduates. *Journal of Educational for Business*, July-August , p.p.331-335
- Van der Kolk, B. A. (2005). *Developmental Trauma Disorder*: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.
- Varia, R., & Abidin, R. (1999). The minimizing style: Perceptions of psychological abuse and quality of past and current relationships. *Child Abuse and Neglect*, 23, 1041-1055.
- Wade, C. and Tarvis, C. (1995). *Psychology*, Third Edition. Harper Collins: College Publishers
- Walker, A. M., Koestner, R., & Hum, A. (1995). Personality correlates of depressive style in autobiographies of creative achievers. *Journal of Creative Behavior*, 29 (2), 75-95.
- Walker, W.R., Skowronski, J.J. & Thompson, C.P. (2003). Life Is Pleasant and Memory Helps to Keep It That Way! *Review of General Psychology*, 7(2),203-10.
- Wallach, M. A., & Kogan, N (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Wastell, C. & Taylor, A. (2002). Alexithymia mentalising: theory of mind and social adaptation, *Social behavior and personality*, 30(2),141-148.
- Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement striving. *Review of Educational Research*, 64(4), 557-573.
- Weisberg, W.(1986).*Creativity: Genius and other myths*. New York. Freedman.

- Winnicott, W. W. (1970). *The mother-infant experience of mutuality*. In E.J. Anthony and T. Bewedek (Eds.), *parenthood: Its psychology and psychopathology* (pp. 245-256). Great Brain: Little and company.
- Wispe', L. (1987). History of the concept of empathy. In N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.). *Empathy and its development*(pp. 17-37). New York: Cambridge University Press.
- Wolfe , D. (1985). *Child-Abusive Parents: An empirical review and analysis* psychological, Bulletin , 47(1) 469 – 479.
- Wolfe, Reinhart (1981). *Origins of Child Abuse and Neglect within the Family*.
- Wolman, R.N. (2001). *Thinking with your mind: spiritual intelligence and why it matters*. New York: harmony.
- Worthington, E. (2001). Religion and spirituality. *Psychotherapy*, 38(4), 473-478.
- Yehuda R, Engel SM, Brand SR, Seckl J, Marcus SM, Berkowitz GS (2005) Transgenerational Effects of Posttraumatic Stress Disorder in Babies of Mothers Exposed to the World Trade Center Attacks during Pregnancy. *The Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism*. 90 (7), 4115–4118
- Yehuda, R. (2002). Post-traumatic stress disorder. New England, *Journal of Medicine*, 346, 108-114.
- Yelsma, P. (2001). clients positive and negative expressievenss with their families and alexithymia. *Psychological Reports*. (82), 563 – 569.
- Yvette, A. (2002). Adult perception of emotional responding in children. Unpublished doctoral dissertation, way restate University, Michigan. Available at <http://www.progwest.com>.
- Ziolkowski, M., Gruss, T., Rybakowski, J. (1995). Does alexithymia in male alcoholics constitute a negative factor for maintaining abstinence? *Psychotherapy and Psychosomatics* 63, 169–173.

الإسهامات العلمية للمؤلف

(الإصدارات والكتب)

- التتمر لدى ذوي صعوبات التعلم: أسبابه، ومظاهره، وعلاجه.
- سيكولوجية التتمر بين النظرية والعلاج.
- القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم.
- الذاكرة العاملة وصعوبات التعلم.
- سيكولوجية الأمل.
- موسوعة مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها.
- العمليات الفونولوجية وعلاقتها بصعوبات القراءة والكتابة.
- البناء الوجداني للطفل.
- تدريس الأطفال المعسرّين قرائياً: دليل المعلم.
- قراءات معاصرة في صعوبات التعلم.
- النبع الوجداني من القرآن والسنة.
- استراتيجيات نموذجية لتدريس مهارات القراءة.
- كتاب الدسليكسيا: دليل الباحث العربي.
- التوحد وصعوبة وصف المشاعر.
- مقومات الشخصية الإيجابية.
- الإعاقة الخفية (صعوبات التعلم).
- الدافعية والتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم. (قيد النشر)
- دليل الاختبارات التشخيصية (محكية المرجع) في اللغة العربية.
- اختبار معالجة الأصوات المقنن للأطفال.
- اختبار القراءة والإملاء المقنن للأطفال.
- اختبار الذاكرة العاملة المقنن للأطفال.
- اختبار معالجة الرسم الكتابي والوعي المورفولوجي المقنن للأطفال.
- الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية (محكية المرجع) للصف الأول - التاسع.
- البرنامج الإلكتروني لفرز عسر القراءة وتشخيصها / الدسلكسيا للأطفال.
- البرنامج الوطني لفرز صعوبات التعلم (إلكتروني).





المؤلف في سطور..

أستاذ مشارك حاصل على دكتوراه في علم النفس من جامعتي عين شمس وطنطا بمصر، وتنصب اهتماماته البحثية في مجالات علم النفس، وتشخيص وعلاج الفئات الخاصة ومنها صعوبات التعلم، والادوية.

نُشر له العديد من الأبحاث العلمية المحكمة باللغة العربية والإنكليزية، وشارك في كثير من المؤتمرات، وقام بتأليف أكثر من ٢٥ كتاب متخصص في التربية وعلم النفس والفئات الخاصة، ولا سيما صعوبات التعلم والتوحد، شارك في تأليف أكبر مجموعة اختبارات تشخيصية محكمة ومياريّة المرجع مقننة على البيئة العربية من خلال عمله بقسم البحوث بمركز تقويم وتعليم الطفل، أشرف على تصميم عدد من البرامج والاختبارات الالكترونية المعنية بفرز وتشخيص صعوبات التعلم، له مجموعة من الحقايب التدريبية المتخصصة في القياس والتشخيص، وصعوبات التعلم، والمشكلات السلوكية، تم دعوته لحضور أكثر من لقاء تليفزيوني وصحفي لتبسيط الضوء على مشكلات مجتمعية وتربوية وكيفية حلها، والدكتور أبو الديار عضو في بعض الجمعيات المتخصصة كجمعية علم النفس الأمريكية ورابطة الأخصائيين النفسيين المصرية وأكاديمية علم النفس، وغيرهم، وحاصل على رخصة مزاولة العلاج النفسي.

يشغل الدكتور أبو الديار الآن مستشار تربوي رئيس وحدة البحوث والاختبارات بمركز تقويم وتعليم الطفل، وخبير تربوي معتمد لدى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي بالكويت، وعمل سابقاً خبير نفسي بوزارتي التربية الكويتية والتربية والتعليم المصرية، كما حاضر في بعض الجامعات المصرية والكويتية، وتخصص في العلاج النفسي من خلال عمله في مراكز وأقسام الصحة النفسية بمصر، وتعاون مع عدد من المراكز البحثية بمصر والمملكة العربية السعودية والكويت، والإمارات.

هذا الكتاب

الوجدان جزء مهم منّا نتعامل به يومياً، ويساعدنا في نمونا النفسي وتوافقنا الاجتماعي بل يقودنا إلى الإبداع والتفوق، لذلك قامت عليه فكرة هذا الكتاب الذي يتضمن إحدى عشر فصلاً، يتناول الفصل الأول منها العاطفة والوجدان بين النشأة والمفهوم والأهمية، أما الفصل الثاني فيتضمن صعوبة وصف المشاعر والوجدان وتحديد ههما (الأليكسيثيميا)، ويبحث الفصل الثالث في الوجدان ولغة الجسد. أما الفصل الرابع فيطرح قضية الإساءة الوجدانية للطفل، وفي ظل التطورات المتناقضة التي يشهدها العالم تم تخصيص الفصل الخامس لظاهرة التناقض الوجداني، وتم تناول قضايا إيجابية تخص الوجدان في الفصول من السادس إلى العاشر تضمنت الكفاءة الوجدانية، والذكاء الوجداني، والإبداع الوجداني، والتضج الوجداني، ثم الوجدان والقيم الروحية، بينما يتناول الفصل الأخير تنمية العاطفة والوجدان لدى الأطفال ونماذج لبرامج تنمية المشاعر.

والله أسأل أن ينفع به القارئ والمثقف العربي

المؤلف

تشر وتوزيع

دار الكتب الحديث